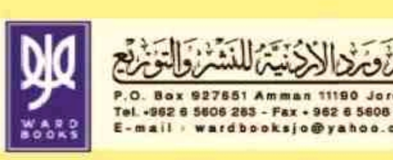
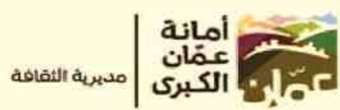
أعمال سلسلة ندوات

ثقافة الطفل العربي: الواقع والآفاق



إعداد وتحرير وتقديم

د.غسان إسماعيل عبدالخالق



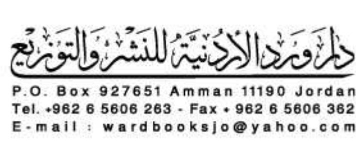
ثقافة الطفل العربي : الواقع والآفاق

• **ثقافة الطفل العربي : الواقع والآفاق**

•تحرير د. **غسان إسماعيل عبد الخالق**/ من الأردن

• **الطبعة الأولى :** 2011

• **حقوق النشر والتوزيع محفوظة :**



نشر بدعم من مديرية الثقافية في امانة عمان الكبرى

• الإشراف الفني : **محمد الشرقاوي**

• لوحة الغلاف : **الفنان حسين نشوان**

• رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية : 2011/4/1534

• (ردمك) ISBN 978 - 9957 - 522 - 48- 3

تجدون كتبنا على الموقع التالي

www.darwardjo.com

ثقافة الطفل العربي : الواقع والآفاق

إعداد وتحرير وتقديم

د. غسان إسماعيل عبد الخالق



ثقافة الطفل العربي: الواقع والآفاق

ثقافة الطفل العربي :الواقع والآفاق

إعداد وتحرير وتقديم
د. غسان إسماعيل عبد الخالق

مُفْتَتَح

((الأطفال هم الجمهور العريض أو المستقبل الذي ينبغي لكل كاتب عاقل أن يعمل على اجتذابه))

جان دي لافونتين

مقدّمة

د. غسان إسماعيل عبد الخالق

هل هناك ثقافة خاصة بالطفل العربي؟ بل هل هناك ثقافة خاصة بالرجل العربي أو بالمرأة العربية؟ الجواب: نعم! فالمجتمع العربي - مثل كل المجتمعات البشرية يشتمل على منظومة ثقافية كليّة معقدة ومتداخلة يمكن تجزئتها إلى مجموعة من الثقافات الفرعية الشفوية والمكتوبة. ولا ريب في أن الثقافة الخاصة بالطفل العربي - واقعاً أو طموحاً - تمثل حجر الزاوية في هذه المنظومة الثقافية الكليّة، نظراً لجوهريتها وكونها المدماك الأول الذي ينبغي أن يبنى عليه العديد من المستويات الثقافية.

وقد أضطلع كل من الدائرة الثقافية في أمانة عمان والجمعية الثقافية العربية بمهمة التصدي لدراسة أوجه هذه الثقافة في المجتمع العربي، فأقامتا لهذه الغاية خمس ندوات متخصصة شارك فيها سبعة عشر باحثا مرموقاً من أقطار عربية متعددة، وقد دارت هذه الندوات على التوالي من حول: صناعة كتاب الطفل العربي، الطفل العربي والثقافة الفنية، العلم والتكنولوجيا في ثقافة الطفل العربي، هوية الطفل العربي، ثقافة الطفل العربي ومناهج التعليم.

وإن كان تشرّفي برئاسة اللجنة الثقافية في الجمعية الثقافية العربية قد أتاح لي فرصة إعداد وتحرير وتقديم أعمال هذه الندوات، فإن واجب التنويه بمن بذل الجهد الأكبر يقتضي مني الإشادة بالأستاذ عبد الله رضوان مدير الدائرة الثقافية في أمانة عمان سابقاً وبالمهندس سامر خير مدير الدائرة الثقافية في أمانة عمان حالياً، وبالأستاذ محمد عبد الرحيم جردانة رئيس الجمعية الثقافية العربية وبالسيدات المربيات الفاضلات:انتصار جردانة ، بدرية عبد الجليل، راوية كنعان، ونائلة قطيشات السنونو التي تابعت تصوير أصول أعمال هذه الندوات.

وبعد، في زمن العولمة، فليس هناك ما هو ألزم من استقراء واقع وآفاق مستقبل أجيالنا العربية الطالعة.. وهذه دعوة جادة لقراءة بحوث هذا الكتاب.

المحور الأول: صناعة كتاب الطفل العربي

المشاركون:

- د. نجلاء بشور/ لبنان.
- د. لينا عوض/ الأردن.
- أ. منير الهور/ الأردن.
- أ. تغريد النجار/ الأردن.

صناعة كتاب الطفل العربي

د. نجلاء نصير بشور

قبل سنتين، وأثناء معرض بولونيا الدولي لكتب الأطفال، أبلغني أحد الناشرين في الدانمرك، أن سلسلة من كتبه الحديثة المصنوعة من الكرتون المقوى، قد نفدت طبعتها الأولى خلال ثلاثة أشهر مما اضطره لطبعة ثانية أسرع بكثير مما توقع. وقد بلغ عدد نسخ الطبعة الأولى خمسةً وعشرين ألف نسخة ، والثانية خمسة عشر ألفاً!

فاجأني هذا الرقم، إذ وجدته ضخماً لكتاب طفل يباع في بلد لا يزيد عدد سكانه على عدد سكان لبنان بكثير. إلا أنني عندما عدت إلى بيروت فأجاني رقم آخر أكثر غرابة؛ فقد أوردت جريدة الحياة خبراً مفاده أنه وبعد توقف دام عدة أعوام بسبب موت أحد المؤلفين صدرت قصة أطفال جديدة في باريس لشخصية استر يكس باعت خلال أربعة أيام مليونين وثمانمئة ألف نسخة، مما أجبر الناشر على طبع مئتي ألف نسخة إضافيّة بصورة عاجلة. وأشير إلى أن قصة استر يكس هذه هي الرقم (٣٠) من السلسلة الشهيرة للبطل استر يكس الذي عاش في القرن الأول قبل الميلاد، ويعتبره الفرنسيون شخصية قومية تراثية. وقد حققت هذه السلسلة منذ أن أطلقها عام ١٩٦١ أوديرزو وغوسيتي، مبيعات بلغت ٢٨٠ مليون نسخة صدرت في ٧٧ لغة في العالم.

أتوقف أمام هذه الأرقام لاستخلص منها دلالتين

الدلالة الأولى: وتتمثل في أن القراءة في هذه البلدان المتقدمة هي جزء من حياة أناسها اليومية، كاللغة ونوع الأكل وسلم القيم، يتناقلونها قيمة وممارسة جيلاً بعد جيل، جزءاً من ثقافتهم، وينمو معها تذوق وحس متقدم يشكل تحدياً يسعى صانعو الكتاب من أدباء ورسامين وناشرين لتلبيته. وهو ما يجعل كتاب الطفل صناعة وطنية قوية تتطور باستمرار، متماشية مع متطلبات العصر المتجدد والدور المتوقع للجيل الجديد.

إن نظرة سريعة إلى أجنحة هذه الدول في معرض بولونيا الدولي لكتب الأطفال تجعلنا نلمس المستوى العالي من العناية بكتب الأطفال، حتى نخالها تفوق العناية الموجهة لكتب الكبار. ويشمل ذلك انتقاء الموضوع الذي يعني الطفل وصياغة النص الممتع المناسب، حيث ترافقه بل وتتداخل معه رسوم بإخراج فني مبدع، وصل إلى مراحل راقية جداً تستحق الجوائز والتقدير.

أما الدلالة الثانية: وبالتحديد التي نستقيها من الحماسة لأستر يكس فهي ذات بعد ثقافي. صحيح أن المجتمع الفرنسي، كباقي المجتمعات المتقدمة، هو مجتمع قارئ، إلا أن هذا وحده لا يفسر إقبال الفرنسيين على شراء هذه القصة بالذات وبهذه الأعداد الكبيرة وبهذا الوقت القياسي. فهذا الإقبال بقوة، إنما يعبر عن تمسك الفرنسي بثقافته الوطنية ورموزها وشخصياتها، في مواجهة تلك الهجمة الثقافية الأمريكية التي بدأت تجتاح العالم ومنه أوروبا وفرنسا بالذات، لاسيما بعد إنشاء يورو ديزني، مدينة الألعاب الأمريكية الجذابة. أو ما أطلقه عليها مثقفو فرنسا احتجاجاً، المستعمرة الثقافية الأمريكية التي غزت أوروبا، مع ما رافقها من ألعاب وهدايا حملت شخصياتها وثقافتها.

ولو ألقينا نظرة على أجنحة الدول المتقدمة شرقاً وغرباً في المعرض المذكور، فسوف يسترعي انتباهنا حرص هذه الدول ودور النشر فيها على التعبير عن الهوية الثقافية لمجتمعاتها، في نصوصها كما في رسومها. فحتى القصص القديمة المتوارثة التي باتت لها صفة عالمية، مثل حكايات أيسوب عن الحيوانات وذات القبعة الحمراء وهانسل وغريتل وبعض قصص ألف ليلة وليلة كالسندباد وغيرها، أخذت في كل بلد طابعها الثقافي لغة ورسوماً. فنجد ذات القبعة الحمراء شقراء ذات عينين زرقاوين في أوروبا، وسمراء ذات عينين محدّدتين في اليابان والصين. أضف إلى ذلك حرص كل دولة على تجديد تراثها القصصيّ للصغار بقالب حديث ومتجدد وطريف أحياناً. فجاك في قصة جاك وشجرة اللوبيا (Jack and the Beanstalk) جعلته دار النشر الإنكليزية أوكسفورد عالماً يعمل في مختبره فتخرج من اختباراته شجرة لوبياء طويلة تكبر وتكبر حتى تخرق سقف المختبر وترتفع في الفضاء، ليقبع فيها رجل آلي متوحش، لم يتمكن أحد من قطعها ليقضي عليه، حتى جاء النمل وقرر معالجتها من الجذور، فحفر وأكل جذورها حتى سقطت. إنها محاولات في استلهام التراث لمعالجة قضايا يعيشها العصر وفق ربط مبدع، بين التراث والعلم.

وأتساءل هنا أين كتاب الطفل العربي من كل هذا؟

من حيث الكم، فإن إنتاج كتب الأطفال لا يشكل في أقصى حالاته أكثر من (١٠٪) من مجمل إنتاج الكتب بشكل عام، فحسب الإحصاءات الأخيرة لمنظمة اليونسكو والصادرة عام ١٩٩٩ كانت إصدارات الكتب بما فيها (الكتب المدرسية) على النحو التالي: في مصر عام ١٩٩٥ (٢٣١٥) كتاباً، وفي الأردن عام ١٩٩٦

(٥١١) كتاباً، وفي المملكة العربية السعودية (٣٩٠٠) كتاب، وفي فلسطين (٩١٤) كتاباً. أما الولايات المتحدة فقد أصدرت عام ١٩٩٦ (٦٨١٧٥) كتاباً وأصدرت اليابان (٥٦٢٢١) كتاباً وأصدرت فرنسا (٣٤٧٦٦) كتاباً، وأصدرت ألمانيا (٧١٥١٥) كتاباً، وأصدرت المملكة المتحدة (١٠٧٢٦٣) كتاباً، وأصدر الكيان الصهيوني عام ١٩٩٢ (٢٣١٠) كتب.

أما عدد نسخ كتب الأطفال في بلادنا، فلا تتعدى في أفضل الحالات أيضاً (٥٠٠٠) نسخة للطبعة الواحدة، وقلما يعاد إنتاج طبعة ثانية، باستثناء الكتب المدرسية. فالعديد من دور النشر العربية الكبرى أنشأ فرعاً خاصاً لإنتاج كتب الأطفال إلا أن عديدها أيضاً خاض هذه التجربة مرة أو مرتين وتوقف. وعندما تسأل المسؤولين عن السبب يجيبونك بأنها غير ذات مردود، وصعبة التصريف.

في لبنان مثلاً، سُجِّل في نقابة الناشرين نحو (٨٥٠) داراً للنشر، يعمل منها نحو (٥٠٠) ويشارك في المعارض العربية نحو (٢٠٠) وفي معرض فرانكوفورت العالمي نحو (٥٠) داراً. وليس سوى (مؤسسة تالة) من مُشارك في معرض بولونيا لكتب الأطفال، ومنذ نحو عشر سنوات فقط، بالرغم من أن هناك ستاً وتسعين داراً منها أصدرت أو ما زالت تصدر كتباً للأطفال. وغالبيتها الساحقة دور نشر خصصت قسماً من إنتاجها للأطفال إلى جانب إصداراتها الأخرى للكبار. ومنها دور عريقة وقديمة مثل مكتبة لبنان ومكتبة سمير ودار الشمال وجميعها اعتمد الترجمة بالدرجة الأولى. ومنها أيضاً دار الكتاب اللبناني ودار الجيل التي ركزت على قصص المغامرات وكتب التراث وقصص القرآن بالإضافة إلى الترجمة.

أما الدور الحديثة التي تخصصت بكتب الأطفال وركزت على القصص الحياتي والعلمي والخيالي، وعالجته بطريقة حديثة نصاً ورسوماً، فهي دار الحدائق التي أسست عام ١٩٩٢ ومؤسسة تالة التي أسست عام ١٩٨٥ ومؤخراً دار أصالة التي أسست عام ١٩٩٩. وقد نالت كتب دار الحدائق ومؤسسة تالة جوائز عربية وعالمية، وترجم عدد من كتب الأولى إلى الإنجليزية والفرنسية. وقد تلازم التراث مع إصدارات هاتين المؤسستين فأفردت دار الحدائق عدداً من إصداراتها لقصص من القرآن الكريم، بينما كانت باكورة إصدارات (تالة) سلسلة كتب ترافقها شرائط مسجلة لأسطورة سيف بن ذي يزن التي وضعها بأسلوب حديث وبلغة قريبة من الطفل أديب كبير مبدع هو المرحوم الصديق الحبيب الغالي مؤنس الرزاز، والذي استقدمها من الماضي السحيق وجعلها قصة حيوية ممتعة لابن القرن الحادي والعشرين.

وفي بعض الدول العربية، لا سيما الأردن ومصر والكويت وقبلها العراق، هناك مبادرات حديثة أيضاً لصناعة كتاب متقدم للأطفال من حيث النص والرسوم والإخراج. إلا أن هذه المبادرات لم تشكل حتى الآن حالة عامة، ولم تؤثر في تحديد مقاييس حديثة لجودة كتاب الطفل، بل ما زال الكتاب الجيد يعاني عدة مآزق تحول دون انتشاره وتطوره.

وقبل أن أخوض في ماهية هذه المآزق وما هو المطلوب لتجاوزها، أشير بعجالة إلى تجربتين عربيتين رائدتين بزغ نجمهما عالياً وأفل سريعاً، علّنا نستدل بتجربتهما على بعض هذه المآزق. أولهما "دار الفتى العربي" التي نشأت في بيروت عام ١٩٧٥ ونالت جوائز عالمية وترجمت كتبها إلى عدة لغات، وثانيهما تجربة "دائرة ثقافة الطفل" في العراق التي أصدرت عدداً كبيراً متميزاً من كتب الأطفال في السبعينات والثمانينات ونالت كتبها العديد من الجوائز وترجمت إلى عدة لغات.

فهاتان التجربتان تشتركان في كونهما

أولاً: تعاونتا مع مبدعين من مختلف الأقطار العربية في كتابة النصوص ووضع الرسوم، فجاء إنتاجهما لاسيما الرسوم منها متقدماً ومبدعاً. ويمكننا القول بأنها أرست أسساً فنية باتت مقياساً لدى النخبة على صعيد رسوم كتب الأطفال وإخراجها، حيث أخذت موقعاً عالمياً مميزاً. ودار الفتى العربي كانت بالتأكيد سبَّاقة في هذا المجال.

ثانياً: حازت كلتا الدارين دعماً رسمياً على كافة الصعد. فدائرة ثقافة الأطفال هي بحد ذاتها مؤسسة رسمية عراقية، نشأت في كنف وزارة الثقافة بالرغم من استقلاليتها الإدارية. ودار الفتى العربي ارتبطت بقضية فلسطين وجاءت مبادرة من مركز التخطيط التابع لمنظمة التحرير الفلسطينية الذي دعا بعض أصحاب رؤوس الأموال الفلسطينية لإنشائها. وهو ما أعطى هاتين المؤسستين هامشاً كبيراً للحركة وإمكانية انتقاء الأفضل من النصوص والرسوم. كما وفر لهما حماية أعانتهما على الإنتاج بكميات كبيرة، لاسيما دائرة ثقافة الأطفال التي كانت تطبع كتبها في الشرق الأقصى وبعشرات الألوف من النسخ للكتاب الواحد، مما ساعد في توفير هذه الكتب بأسعار زهيدة جعلتها بمتناول الطبقة الوسطى وما دونها.

ثالثاً: تراجعت هاتان المؤسستان، حتى توقفتا كلياً عن العمل بسبب الظروف السياسية التي أحاطت بهما. العراق حوصر، فتوقفت دائرة ثقافة الأطفال عن العمل، وتراجعت حركة المقاومة الفلسطينية خارج الأرض المحتلة التي نشأت دار الفتى في كنفها، وغادرت بيروت مع أبنائها إلى القاهرة، حيث عانت أزمة مالية أدت إلى توقفها نهائياً عن العمل. ولم نعد نرى

في المعارض العربية أو العالمية أو المكتبات كتباً لهاتين المؤسستين المتميزتين بل أصبحتا جزءاً من التاريخ!

استناداً إلى هاتين التجربتين، وبالعودة إلى المبادرات والتجارب في بعض الدول العربية التي مر ذكرها، ومن خلال تجربتي الشخصية - مؤلفة وناشرة - في مجال كتاب الطفل، أستخلص بعض المآزق التي تعاني منها صناعة كتب الأطفال في بلادنا.

أول هذه المآزق أن المستوى الجيد من كتاب الطفل نصاً ورسوماً، هو أمر مكلف. وما لم تطبع منه كميات كبيرة يصعب الاستمرارية في الإنتاج. فتبقى المبادرة جميلة، ولكن محدودة التوسع. ولا تصل إلى القارئ العربي الصغير، لتشجعه على القراءة من ناحية ولترفع من مستوى تفكيره وتذوقه من ناحية أخرى. وبالرغم من أن مشاركة كتاب ورسامين من مختلف الأقطار في تجارب معينة يؤدي بالضرورة إلى رفع مستوى نوعية الإنتاج، إلا أنه لا يضمن الاستمرار. فما لم تكن السوق العربية كلّها في متناول هذه التجارب، فإنه من الصعب استمرارها. لأنه يحدد كمية طباعتها، وبالتالي يجعلها غالية الثمن فيصعب تصريفها.

ثانياً: هناك معوقات موضوعية أمام الإنتاج الغزير للكتاب الجيد، ومن أهم هذه المعوقات غياب المجتمع القارئ، فقلما نجد الأهل يقرؤون باستمرار ليعطوا قدوة لأطفالهم. وقلما نجد أهلاً يقرؤون لأطفالهم إلا في أوساط الندرة المثقفة في مجتمعنا. بالرغم من أن أبحاث الدماغ الجديدة تؤكد أهمية القراءة للطفل ومنذ عمر الستة أشهر لضمان دماغ أكثر قدرة على التعلم. فاللغة هي الأداة الأهم للتواصل مع الطفل الوليد، وهو وإن لم يفهم معانيها إلا أنه يسمع إيقاعها ويتجاوب معه، فيتم تشابك خلايا الدماغ بشكل متسارع إثر كل خبرة لغوية يتلقاها، لاسيما إذا كانت مترافقة مع الأمان العاطفي الذي تمنحه الأم أو الأب لطفلهما. وهنا بالطبع فإن اللغة الأم هي الأساس؛ إذ إن الدراسات أثبتت أن الطفل يعتاد أصواتها وهو في رحم أمه. ومنذ الأيام الأولى لولادته يميز بين أصوات الأم وأصوات لغة أخرى فيتجاوب مع الأولى بشكل واضح. ومن ثم يبدأ بتمييز مقاطعها فكلماتها ومن ثم جملها. والقراءة تساعد خلايا دماغ الطفل على التشابك ليس فقط كونه اعتادها، وإنما بالنسق الذي تحمله جملها والعاطفة المرافقة له، فتنمو قدرته على التعلم. وللغة الأم في بلادنا قصة أخرى أشير إليها لاحقاً.

ومما لا يساعد الأسرة على توفير هذا الجو القارئ لطفلها، غياب الجو العام القارئ في مجتمعنا. فقلما نجد في مجتمعاتنا المكتبات العامة التي تشجع على القراءة . وإن وجدت

فإن روادها قلائل. إذ بينما نرى عدد المكتبات العامة بالألوف في الدول المتقدمة، نجدها بعدد أصابع اليد الواحدة في أقطارنا العربية المختلفة، فنجد مثلاً في الصين (٢٦٠٠) مكتبة عامة، وفي اليابان (٣٥٦١) مكتبة، وفي فرنسا (٢٥٧٧) مكتبة، والمجر (٣٥١٨) مكتبة، وفي إيطاليا (٢١٥٥) مكتبة، وسويسرا (٢٣٤٤) مكتبة، والمملكة المتحدة (٥١٨٣) مكتبة وفي الكيان الصهيوني (١١٨٠)مكتبة. بينما نجد في مصر (٦٠) مكتبة عامة، وفي عمّان مكتبة عامة واحدة، وفي قطر خمس مكتبات، ولا مكتبة عامة في لبنان! بل إن المكتبات العامة أو المفتوحة للجمهور في معظم أقطارنا هي تلك التابعة لمؤسسات تعليمية عالية، ويبلغ عددها مثلاً في الأردن (٤٤) مكتبة وفي مصر (٤١٢) مكتبة وفي سوريا (١٣) مكتبة وفي لبنان (٧٢) مكتبة. وذلك حسب الإحصاءات الأخيرة المنشورة في منظمة اليونسكو.

ثالثاً: وربما كان من أهم المعوقات أمام اهتمام الأطفال بالقراءة بشكل عام، ذلك المنافس الجذاب للأطفال وهو التلفزيون فالكمبيوتر. ولما كان هناك غياب لعادة القراءة بين الأهل وفي المجتمع ككل، وبالتالي بين الأطفال، فقد جاءت وسائل الاتصال هذه لتجذب الأطفال والأهل معاً، وذلك على حساب القراءة. بينما لم تؤثر هاتان الوسيلتان على عادة القراءة لدى أطفال الدول المتقدمة، كما أن غياب الكتاب الذي يتحدى عقول الأطفال ويجذبهم بنصوصه ورسومه، يجعلهم يتحولون إلى هاتين الآليتين للحصول على المتعة والمعلومة والتحدي.

مأزق رابع تواجهه المبادرات الحديثة لإنتاج كتب الأطفال الجيدة ويتمثل بسوء التوزيع للمصادر المالية في بلادنا. وربما كان أكبر مثال على ذلك الجوائز العربية. ففي عدد من الأقطار العربية شكلت هيئات لتقديم الجوائز لأفضل كتاب للأطفال. ونظرة إلى الكتب التي نالت جوائز العديد من هذه الهيئات تجعل المرء يتساءل: ما المقياس المتبع لاختيارها؟ وإذا أردت أن أكون منصفة أقول إن معظمها على الأقل لا يستحق الجوائز، لا من حيث النصوص ولا من حيث الرسوم، ولا تملك أي منها الصفات الملائمة لتجذب الطفل حتى لا نقول لتتحدى عقله. ولكن هذه الكتب تطبع بكميات كبيرة إذ تتبنى الهيئات المانحة للجوائز طباعتها بشكل فني مكلف، كما تسعى لترويجها علاوة على العطاء المجزي للمؤلفين والرسامين.

وهذا يؤدي بنا إلى المأزق الخامس في هذا المجال، وهو غياب المرجعية العربية التي تحدد مقاييس الجودة لكتاب الطفل. فمن المفترض أن تكون الجوائز ولجان التحكيم المعينة لاختيارها هي المحدّدة للمقاييس لتحفزمؤلفي كتب الأطفال ورساميها إلى السعي للالتزام بها من خلال بذل جهود لوضع نص متميز يتحدى عقل الطفل ويسهم في تنميته وضع رسوم

تحترم ذوقه وترتقي به. وهنا أذكر أنه خلال ورشة عمل فنية أقامتها منظمة اليونسكو بالتعاون مع (BIB) (الهيئة العالمية للكتاب) في مدينة براتيسلافا لرسامي كتب الأطفال في العالم، عرض أحد رسامي كتب الأطفال الإسبان تجربته؛ حيث أقر بأن إنجاز رسوم كتاب واحد يستغرق منه مدة سنة كاملة، وأنه لا يقبل أن يعمل على كتابين في الوقت ذاته. فهذه الجدية تعكس حرصاً على تقديم مستوى متقدم من الجهد وبمقاييس للجودة وضعتها مرجعيات وانتشرت بين الأطفال، لكن غياب مثل هذه المرجعيات العربية وانخفاض مستوى الكتب الحاصلة على العديد من الجوائز العربية، لا يساعد حتى القراء من الأطفال أو الأهل على انتقاء الأفضل. وتبقى الكتب الجيدة في متناول قلة من النخب التي أدركت قيمتها وتمكنت من الحصول عليها وتحملت كلفة شرائها، لأنه لا وجود لكتاب جيد محدود الإنتاج بتكلفة متدنية.

ويسود في معارض الكتب العربية الآن الكتب ذات الثمن الزهيد والمستوى المتدني نصاً ورسوماً وإنتاجاً، إذ أصبح الثمن الزهيد أحد أهم المقاييس لانتشار الكتب في المعارض العربية. مما جعل دور النشر تتنافس للوصول إلى التكلفة الأدنى والربح الأكيد غير آبهة بجودة كتب الأطفال ومستواها، بل على حسابها. وفي ظل هذا المناخ تنتشر كتب الموضة، المرتبطة بشخصيات الأفلام التلفزيونية الاستهلاكية، التي تقحم الكتب في عالم الاستهلاك البغيض والذي يتناقض مع طبيعة وقيمة الكتاب نفسه بالأساس، ويتناقض بالضرورة مع ثقافة مجتمعنا وطموحنا للتقدم وتنمية جيل عربي منتج يستطيع مواجهة تحديات العصر.

وهناك مأزق سادس يتمثل باستسهال دور النشر ترجمة وشراء حقوق النشر في الفروع التي أنشأتها للأطفال؛ فهي مضمونة من حيث التصريف، أليست غربية؟ رغم أن معظم دور النشر لا تترجم النوعية المميزة. فقلما ترصد كتباً نالت جوائز عالمية وصدرت بلغات مختلفة قد ترجمت إلى اللغة العربية، بينما نراها تترجم إلى لغات عدة في العالم. ولم نر كتباً ترجمت من العالم الشرقي المتقدم كاليابان والصين مثلاً، حتى تلك التي نالت جوائز لرفعة مستواها.

ومثلاً نرى في معرض بولونيا الذي يقام خصيصاً لتبادل حقوق النشر بين الدور المنتجة لكتب الأطفال، أن دور النشر من العالم تتسابق لنيل حقوق نشر للكتب التي نالت الجوائز، أي تلك الكتب ذات النوعية الجيدة من أي بلد كانت. بينما نتنافس نحن على الكتاب الأسهل منالاً والأقل تكلفة، وليس الأفضل جودة.

ورغم أهمية ترجمة هذا المستوى من الكتب بهدف إطلاع قرائنا الصغار على التقدم العلمي، شرقاً وغرباً، وفي هذا المجال، وبالتالي رفع مستوى تذوق الأطفال والكبار على حد سواء، للأدب والفن معاً، فإننا نجد أن الترجمة المطلوبة باتجاهين: أي من العالم لنا، ومنا إلى العالم. مما يحتم علينا أن نرقى بمستوى إنتاجنا من كتب الأطفال لتستحق كتبنا الترجمة إلى لغات العالم المختلفة.

وهذا يقودنا إلى المأزق الأخير، ويتعلق بالنظرة إلى اللغة العربية والإنتاج بها، والنظرة إلى تراثنا واستحضاره في قصص الأطفال. فبينما نرى دول العالم تتمسك بموروثها وبلغتها فإننا نجد العديد من مثقفينا يتماهى مع التقدم الغربي، شاملاً بذلك ثقافة الغرب ورموزها ولغتها وطرائق الحياة في بلدانها. وفي قلب ذلك قصص الأطفال وكتبهم. فيقبل عليها مترجمة أو بلغتها الأصلية دون تحفظ وأحياناً كثيرة دون الالتفات إلى مستواها. وأياً كان هذا المستوى فإنه يصبح نموذجاً! بينما يجابه هؤلاء كتب الأطفال الصادرة من بلداننا وبلغتنا، بعين شديدة النقد، مشككة بالمستوى والمضمون. فالإنتاج العربي متهم بالمستوى المتدني حتى يثبت العكس! وإثبات العكس عليه أن يأتي من الغرب نفسه، إما بجائزة أو بترجمة. فنحن نرى أنفسنا وثقافتنا بأعين الغرب. وهذه قضية علينا، كتّابا ورسامين ومثقفين التصدي لها، فهي إنما تعكس عدم ثقة بالنفس، وتشكل بذاتها عائقاً أمام تقدم مجتمعنا. فلا يتقدم مجتمع بلغة أخرى غير لغته، ولا بالاستناد إلى ثقافة أخرى، غير ثقافته.

وليكون كتاب الطفل العربي الجيد منتشراً ولا يقتصر على مبادرات فردية ومحلية وقطرية، هنا وهناك:

- فإن المطلوب هو إيجاد مرجعية عربية غير حكومية تحدد مقاييس الكتاب الجيد وتعطي الجوائز على هذا الأساس.

- والمطلوب إنشاء المكتبات العامة ومكتبات الأطفال كجزء منها أو مستقلة عنها لتشجيع القراءة.

- والمطلوب حملة تقوم بها المدارس ولجان الأهل وهيئات المجتمع المدني لتشجيع القراءة.

- وربما تقدم الجوائز للقراء الصغار وليس للكتاب والرسامين فقط.

- والمطلوب تغيير المناهج التعليمية للغة العربية، وجعلها أكثر حيوية وأكثر ارتباطاً بحاجات الأطفال والعصر، لجعل اللغة العربية نفسها لغة محببة قريبة من الطفل.

- والمطلوب تعاون وثيق وبناء جسور وصل بين المبادرات العربية التي تسعى لإنتاج مستوى متقدم من كتاب الطفل.

ومن على هذا المنبر، فإنني أدعو إلى تشكيل هيئة عربية لكتاب الطفل تضم كتاباً ورسامين وباحثين وناشرين لكتب الأطفال، وتسعى لعمل مشترك في الإنتاج والتوزيع على حد سواء، وربما تصبح هذه الهيئة بذاتها مرجعاً لتحديد مقاييس جودة كتاب الطفل العربي. فالكتاب هو أحد الوسائل الهامة لتنمية قدرات أطفالنا الذهنية وارتباطهم بثقافتهم وتراثهم، واطلاعهم في الوقت نفسه على ما يدور في العالم من حولهم، وتهيئتهم لأخذ دور فاعل في مواجهة التحديات.

صناعة أدب الأطفال

د. لينة عوض

كيف نكتب أدباً للأطفال؟

هناك قصة تروى عن المخرج المسرحي (Stanislavsky)، فقد جاءه في ذات يوم ممثل مسرحي معروف طالباً المشورة: "أخبرني ماذا أفعل؟ لقد قمت دائماً بتأدية أدواري المسرحية أمام الكبار، وغداً علي أن ألعب دوراً أمام مجموعة من الأطفال؟". لم يتردّد (Stanislavsky) وأجاب مباشرة: "مثّل كما كنت تفعل دائماً، لكن على نحو أفضل!"[(١)].

تماماً هذا ما يجب أن نصنعه عندما نكتب للأطفال؛ علينا أن نكتب بالجودة ذاتها التي نكتب بها دائماً، ولكن بحرص أكبر. هذا ما يصرح به (غوركي) حين يقول: "كتابة جيدة للكبار، وللأطفال أكثر جودة"[(٢)].

إن الكتابة للأطفال ليست بأقل تعقيداً من الكتابة للكبار، بل هي - بالإضافة إلى ذلك – لها خصوصية تنبع من أثر هذا الضرب من الكتابة على فئة المتلقين الذين توجه لهم. يقول (Lloyd Alexaner): "كتب الأطفال كتبت لتقرأ، أما كتب الكبار فقد كتبت ليتم الحديث حولها في حفلات الكوكتيل"[(٣)]. وفي هذا القول شيء من الصحة؛ فالكتابة للكبار تحافظ على استمرارية ما في نوعية الحياة، أما الكتابة للصغار فتغير الحيوات. أجل أدب الأطفال يغير حيواتهم ومن هنا تماماً تنبثق خطورة هذا الضرب من الكتابة.

في هذه الورقة التي سأقدمها اليوم، وبالاعتماد على الخطورة المتضمنة في الكتابة للأطفال سأحاول الإجابة عن ثلاثة أسئلة:

١) ما الموضوعات التي يجب أن يقدمها الأدب للأطفال ؟

٢) كيف نكتب أدباً مناسباً للأطفال؟

٣) ما هي الأشكال والأنواع الأدبية المكتوبة التي تناسب الأطفال؟

أولاً: ما الذي يجب أن نقدمه حقاً للأطفال من موضوعات؟

كتب (لافونتين) - عام ١٦٦٨م - في مقدمة كتابه (حكايات الحيوان) عبارة قال فيها: "إن حكايات الحيوان تنسجم مع ضعف ذهن الأطفال وتناسبه.."[(٤)]، وقدر ما تشمل عليه هذه المقولة من مغالطة لمعطيات علم النفس التطوري - وهذا ما سأناقشه لاحقاً - فقد استطاعت

أن تعبر عن نمط ذهني عند بعض أولئك الذين يكتبون للأطفال، حتى ليذهب بعضهم للقول بأن الذي يريد أن يتعلم الكتابة عليه أن يبتدئ بالكتابة للأطفال. إن هؤلاء عندما يعبرون عن توجههم هذا يجعلوننا ندرك في الحقيقة كم هو أدب ساذج ومسطح ذلك الأدب الذي يقدمونه.

حقيقة، فإن بإمكاننا تقديم أدب غني للأطفال مهما كانت موضوعاته معقدة وأشكاله الفنية متطورة؛ ويدرك المختصون أنه يمكن أن نقدم للأطفال الأفكار والقضايا كلها التي نقدمها للكبار، دون أن نضطر إلى مسخها وتسطيحها، فهنالك فرق واضح بين أن نقدم أدباً بسيطاً وأن نقدم أدباً ساذجا؛ إنه الفرق تحديداً بين (simple) و(simple)/(slight) و(simple minded)) فالفرق بين أدب الكبار وأدب الناس الصغار هو في تكييف الأدب موضوعاته وأشكاله. ذات مرة قال (بلنسكي):"المواضيع التي تقدم للأطفال هي المواضيع ذاتها التي تقدم للكبار، وما على الكاتب إلا أن يكيف وصفه لاستيعاب مداركهم، وهذا هو الجانب الأهم في المسألة[٥]".

إنه حقاً طرح له مبرراته؛ فالعالم الذي يعيش فيه الأطفال هو العالم ذاته الذي يعيش فيه الكبار، وتقديم فهم لهذا العالم لا يختلف حين يكون الفهم موجهاً لطفل أو لبالغ من حيث نوعية الفهم، أما الكيفية فهي العنصر المائز. "فالأطفال أذكى مما نتصور، وليس من النادر أن يروا المشاكل أحدَّ مما نعترف به نحن، لذلك يطلب منهم أقل مما هم جديرون به؛ فالناس الصغار يساهمون في كل معضلات عصرنا، ولا يهم في ذلك إذا كان نزاعاً أسرياً أو في المدرسة أو حدثاً عالمياً، فلماذا إذن لا نكف عن ترديد عبارة (هذا فوق مستوى الأطفال)!"[٦].

من الممكن أن نكتب عن أي شيء للأطفال وبطريقة متقدمة فنياً، بل ينبغي علينا ذلك ونحن ندرك - بقناعة حقيقية - أنهم قادرون على تلقي النماذج الأدبية الجيدة، وطرح تلك الساذجة جانباً. ومما يؤكد ذلك أن كثيراً من الكتب التي وضعها أصحابها للكبار، لم يعمل على رواجها إلا أولئك الأصغر سناً، بعد أن اجتذبتهم واستهوتهم؛ فأعمال من مثل (روبنسون كروزو) لدانيال ديفو ١٧٩١م، و(رحلات جليفر) ليوحنا سويفت ١٧٢٦م، وكتاب شارول بيرو (حكايات الإوز الأم) ١٦٩٧م، الذي تضمن مجموعة من الحكايات الرائجة عالمياً مثل (الجمال النائم) و(اللحية الزرقاء) و(ساندريلا)، أقول إن هذه الأعمال وضعت للكبار إلا أنها ما تزال تستهوي ملايين الأطفال في أنحاء العالم[٧].

في المقابل وضعت أعمال معينة للأطفال تحديداً دون غيرهم، إلا أنها لم تلق رواجاً عندهم (باستثناء القليل منها). وربما يعود ذلك إلى سببين: الأول، ما شاع من اقتران أدب الأطفال بالنزعة التعليمية والوعظية والأخلاقية الخاصة. أما الثاني، فيتمثل في التبسيط المبالغ فيه في الأعمال المقدمة للطفل موضوعياً وفنياً مما يجعل العمل يفقد مصداقيته الفنية؛ فالطفل برغبته المضاعفة للتعلم وغريزة الفضول والبحث عنده يصبح أكثر تعلقاً بكل ما يمكن أن يقدم له رؤية حقيقية للعالم من حوله، ويستمتع بتلك الأشكال الفنية التي قد تكون بدائل موضوعية تقدم له تجربة خاصة يتعامل معها كما يتعامل مع الحياة من حوله. إن الحياة حول الطفل ليست مسطحة وساذجة، لذا - بمقارنة من نوع ما - سيدرك الطفل الفرق بين عمل يقدم له عالمه بطريقة صحيحة وعمل لا يحقق ذلك؛ الأدب بالنسبة للطفل حياة من نوع ما، لذا سيبحث دائماً في أي عمل يقدم إليه عن إمكانات هذه الحياة، ولن يبحث إطلاقاً عن مجموعة الأوامر والنواهي والخبرات المعرفية في الأدب - هذه التي سيتقبلها بكل سهولة في كتبه التعليمية والأوامر الأسرية وهو يعرف أن هذا مكانها - وإنما سيبحث عن ذلك التفاعل الجدلي والديناميكي مع الذات والآخرين والعالم. هذا لا يعني إطلاقاً أن على الأدب أن يخلو من هذه المضامين لكن على ألاّ تكون معروضة بطريقة ساذجة ومباشرة ومسطحة.

ثانياً: ما هي شروط كتَابة أدب جيد للأطفال؟

(Jane Yolen) - كاتبة أطفال معروفة حصلت على غير جائزة في أدب الأطفال - فاجأتني حين قرأت قولها في كتابها (كتابة الكتب للأطفال): "أنا لا أكتب تحديداً للأطفال، ولا حتى أستحضر طفلاً معيناً في مخيلتي.. أنا ببساطة أكتب قصة. أبدأ من البداية وأنتهي بنهاية طبيعية. أحياناً يكون ما كتبت قصة للأطفال الصغار، أحياناً... يكون لما يسمى طفلاً في منتصف العمر وأحيانا يكون لليافعين. فعليا إنه دور الناشر أن يصنف الكتاب عمريا " وتتابع القول بأنها تلتقي مع فلسفة (Arthur Ransom) في الكتابة للأطفال حين يقول: "أنت لا تكتب للأطفال وإنما لنفسك، ولكن إذا حالفك الحظ وأمتع الأطفال ما يمتعك عندها تكون كاتباً للأطفال... لا يعود الفضل إليك ولكنه ببساطة حظ ممتاز"[٨].

إن ما يقدم هنا يطرح إشكالية معظم الكتابات التي توجه للأطفال؛ فهي في جلها كتابة غير واعية وغير قصدية، وإذا كان هذا مما يمكن أن يقبل حين الكتابة للكبار، فإنه من المحال أن يكون مقبولاً حين الكتابة للأطفال. فالكتابة العشوائية هذه قد تترك آثاراً خطيرة على الطفل وإدراكه وقد تمتد آثارها لتشمل حياته جلها فيما بعد.

إن هذا التجاهل لخطورة الكتابة، قد تتضح إشكاليته على نحو واضح حين نقف على ما أشارت إليه اختصاصية في علم النفس الإدراكي من أن العمل السردي أو القصصي مبني بالطريقة ذاتها التي بني فيها الذهن البشري؛ فهنالك اتصال بين الطريقة التي نتعرف فيها أذهاننا وبين الطريقة التي نشكل فيها القصص. كما أشار آخرون إلى أن مخيلة الطفل تغذى بالدعوة إلى التظاهر الموجودة في الأدب الخيالي، حتى إن بعض الدارسين ما زالوا يحتفون بالثروة اللغوية المتزايدة التي تنميها قراءة الكتب. بالإضافة إلى هذا كله يشير المختصون بعلم تطور الطفل، إلى أن الأدب يساعد الأطفال على إدراك إمكانياتهم في مرحلة تطورية معينة كما يساعدهم على التقدم نحو المرحلة التالية[٩]. وقد عبر (James Britton) عن هذه الخطورة بقوله: "إننا نصبح الكتب التي نقرؤها"[١٠].

إن أولى القواعد التي يجب أن يتقنها كاتب أدب الأطفال تلك التي تتعلق بمعرفته المتعمقة بعلم الطفل التطوري وعلم الطفل الإدراكي. فلكل مرحلة من المراحل التي يمر بها الطفل خصوصيتها وقواعدها التطورية والإدراكية، وعلى الكاتب هنا أن يضع هذا الأمر في الحسبان.

على سبيل المثال، ينادي بياجيه (Jean Piaget) بأن التطور المعرفي يكون مرحلياً في عملية متواصلة يجرب الأطفال خلالها بحماس، ويتعرفون كثيراً من المفاهيم حول بيئتهم من أجل خلق معارفهم الخاصة، ونحن لا يمكن أن ندخل المعرفة قسراً في ذهن الطفل وإنما يمكننا أن نساعده على خلق وضعيات يستطيع فيها إيجاد الحقائق التي يريدها دون مساعدة[١١].

إن الأدب واحد من الأشكال التي تزيد من إدراك الطفل للعالم من حوله، فهو يفعل التصورات الفردية للحقائق في ذهن الطفل ويساعده على الوصول إلى فهم أصدق للعالم والموضوعات لأنه يزيد من حصيلة الخبرات المتحققة حول الموضوع، ومن ثم تكوين أبعاد مفهومية أوضح للحقائق؛ فعلى الأدب المقدم للطفل في هذه المرحلة أن يراعي ذلك الشغف المعرفي عند الأطفال ويحاول إشباعه بطريقة غير مباشرة وبسيطة.

ويتصل بهذه المرحلة من النمو الإدراكي للطفل (ما بين ٤-٦ سنوات) إشكالية الفجوات المعرفية التي تستتبع عملية تجميع المعلومات لدى الطفل وعدم قدرته على الرّبط المنطقي بين هذه المعلومات، فمن المعروف أن غريزة حب الاستطلاع - (منعكس التوجيه غير الشرطي) بتعبير (بافلوف) - هي التي تدفع الطفل نحو تلقي كمية هائلة من المعلومات والانطباعات،

إلا أن قدرته على تلقيها والاحتفاظ بها واستيعابها جميعها محدودة جداً، وهذا ما يؤدي إلى تباين بين المعلومات الكثيرة المستقاة والقدرة على الاحتفاظ بها وتنسيقها، وعلى نحو خاص إذا كانت غير ممكنة التعليل لديه كأن يتعرض لأمور هي نتائج لمعطيات خارج مجال إدراكه الحسي. وإن أي نقص في الانطباعات أو المعلومات الآتية من البيئة المحيطة في حال وجود الدافع الملح إليها عند الطفل يؤدي إلى رد فعل سلبي عند الطفل مما يدفعه إلى محاولة إكمال الفجوات المعرفية حول العالم بتصوره الذاتي للحقائق وبتوظيف مخيلته، متفادياً بذلك النتائج السلبية سيكولوجيا. وعلى هذا فالخيال في هذه المرحلة يستثيره الدافع الملح لإكمال الصورة التي تتكون في ذهنه عن العالم الخارجي ومحاولته البدائية للتغلغل في جوهر الأشياء والظواهر. ومن هنا يمكن أن نجيب عن سؤال مثير حقاً وهو ما الذي يجعل الطفل ميالاً في هذه المرحلة العمرية إلى غير المألوف والخيالي؟[١٢].

وهو السبب ذاته الذي يجعله يميل إلى حكايات الساحرات والأبطال ذوي القدرات الخارقة، إذ تقدم حلولاً من نوع ما - وإن كانت سحرية - وتفسيرات تساعده على ملء الفراغ المعرفي لديه حول بعض الحقائق التي لا يستطيع تفسيرها. ولهذا السبب تحديدا يعتقد الطفل أن هذه القصص ليست خيالية إطلاقاً، وإنما حقيقية تماماً؛ لأنها تنسجم وطبيعة تصوره للعالم. إن ما يؤكد ذلك شريط سجلته معلمة لأطفال في الخامسة، طفلة أشارت إلى أنها ستصبح لبؤة، وعندما تسألها المعلمة هل بإمكانك تحقيق ذلك؟ تجيب: بالتأكيد فالمكتبة فيها كل شيء، حتى السحر. عندما سأصبح في الثامنة سأتعلم السحر[١٣].

إن ما يرتبط بالنقطة السابقة وبهذا أيضاً هو وجوب اختيار الأدب المناسب لهذه المرحلة العمرية، إن هذا لا يرجع إلى الحرص على أن يتلقى الطفل النموذج الأدبي المناسب، ولكن بالإضافة إلى ذلك لنؤكد أن الكتاب الجيد في هذه المرحلة لن يقرأ إطلاقاً بعد ذلك إذا لم يكن هنا، وهو ما ينسحب على المراحل العمرية كافة - التي لن أفيض في الحديث عن خصائصها والأعمال الأدبية التي تناسبها إذ ليس هذا مجالها - أقول إذا تجاوزت عمر العامين ولم تقرأ كتب الأطفال المناسبة لتلك المرحلة فإنك قد فاتك ألق المرحلة، ولن تستطيع الاستمتاع بها بعد ذلك، تخيل أنك قد كبرت ولم تقرأ بياض الثلج وتريد قراءتها الآن، أستطيع أن أدرك ذلك الفرق بينك وبين الطفل، هو يعيش العمل ويملأ روحه ويصبح هاجسه - كما كان هاجسي ذات يوم - أما أنت فستقرأ ولا أدري أتتابع أم لا؟ أو تستطيع الامتلاء بالعمل أم لا؟.

إنه فرق نوعي هذا الذي يفصل عالم الكبار عن عالم الصغار وليس فرقاً زمنياً إطلاقاً. نقف أمام قوس قزح - هذا إذا لم نتوقف عن الوقوف أمامه - وندرك أنه ليس أكثر من قطرات من الماء في أحسن الأحوال، في حين يقف الطفل أمامه ممتلئاً برهبة الأخيلة التي يحملها في داخله.

لقد نسينا كيف نكلم الحيوانات، هذا إذا كنا نصدق أنه كان باستطاعتنا صنع ذلك في يوم ما، أما الطفل فلا، وليست القضية قضية تخيل مبتدع على النحو الذي يصنعه الكبار وإنما حقيقة واقعة في ذهن الطفل، ولهذا ما يبرره في علم النفس التطوري؛ فالطفل في مرحلة التمركز حول الذات (٢-٤ سنوات) يجعل نفسه - لأنها أقرب وأوضح المدركات لديه على النحو الذي يعتقده - القاعدة في استقبال المعلومات وإرسالها، حتى عندما ينتقل إلى المرحلة الحدسية (٤-٧ سنوات) تبقى تصورات الطفل حول العالم - الذي بدأ يستجمع معطياته المعرفية والمفهومية حوله بوساطة الحواس - تكشف عن تمركز حول الذات وهو ما يبرز في أحكامه واستدلالاته وتفسيره للظواهر[١٤]. فهو يخلط بين ذاته والموضوعات الأخرى ويسبغ عليها الكثير من الأحكام التي تنطبق عليه، وهذا ما يجعله يتحدث إلى الحيوانات ويظن أن بإمكان وسادته أن تتأذى وتشعر بالألم أو الغضب من سلوك أتاه، وغير ذلك من الأمور التي يظنها.

ومن هذا المنطلق علينا أن ندرك لم يُتوجه للأطفال بذلك الأدب المغرق في الخيال والفنتازيا والحيوانات الناطقة، ولم يتقبل الطفل كل هذا مصدقاً. ومن هنا تأتي القضية الهامة - بالإضافة إلى أن على الذي يريد الكتابة معرفة المراحل التطورية عند الأطفال - إن على الذي يريد الكتابة للأطفال أن يتعلم رؤية الموجودات كما يراها الطفل لا كما يراها هو فالفرق كبير بين الرؤيتين، وفرض رؤية البالغ على الصغير تقتل قدرته على التكيف مع عالمه لأنها تقحمه في عالم لا يستطيع بعد إدراكه، وهو الذي يحدث عندما نقدم أدباً لا يتفق والمرحلة العمرية للطفل كما لا يدرك متطلباتها . تشير (Jame Yolen) أنه إذا أراد أحدهم الكتابة للأطفال فعليه أن يقرأ أدب الأطفال، وأن يقرأ هذا الأدب للأطفال ليرى كيف يستجيب الطفل لهذا الأدب[١٥]. وهذا حقيقي ولنا أن نوسع هذا الطرح فنقول: إن على من يكتب للأطفال أن يرى بعيني الطفل وأن يدرك بطريقة تشبه طريقته في الإدراك، إن عليه أن يعيد تجربة كونه طفلاً مرة أخرى.

أمر آخر على كاتب أدب الأطفال مراعاته وهو لغة العمل التي يبتدعها وعلاقتها بمراحل النمو اللغوي عند الطفل. إن العمل الفني هو شكل لغوي بالضرورة وإذا كان الطفل يطور لغته تلقائياً بالتفاعل مع مستخدمي اللغة، فإن القصة التي يقرؤها الطفل أو يسمعها تمنحه الفرصة للتفاعل مع المفردات في سياقاتها الوظيفية، وهو ما يوسع ويدعم ويطور تجربتها اللغوية، فالأدب يساعد الأطفال في كل مرحلة على إشباع حاجاتهم اللغوية وتمكينهم من إدراك منطق اللغة الخاص، ومن ثم العالم. كما يساعد الأدب على تزويد الطفل بمفردات جديدة في سياقات تساعد على فهمها، ويستطيع أن يساعده كلما تقدم تطورياً على فهم اللغة الاستعارية والمجازية. ومن هنا على الكاتب أن يدرك الحاجات اللغوية لكل مرحلة عمرية ويحاول توظيف ما يناسبها وما يساعد الطفل على التقدم إلى مرحلة أكثر تقدماً دون تبسيط زائد أو تعقيد لا يمكن للطفل التفاعل معه[١٦].

وهناك قضية رابعة على الكاتب أن يأخذها بعين الاعتبار، وتتمثل في التطور الأخلاقي للطفل، ففي المرحلة الأولى من مراحل التطور الأخلاقي عند الطفل نجد أحكامه الأخلاقية القيمية موجهة للامتثال لقواعد الكبار، وتصبح لذلك محاكمتهم حادة للذين يقترفون الأخطاء مؤمنين تماماً وبعيداً عن الدوافع أنهم يستحقون العقاب السحري والقدري القاسي، فهو يمثل النهاية الحتمية لفاعل الخطيئة. ومن هنا تغدو الحكايات الخرافية (Fairy Fales) تجسيداً دقيقاً للتصور الإدراكي للأخلاق والقيم عند الأطفال في هذه المرحلة.

وبانتقال الطفل إلى مرحلة أخرى يبتعد عن هذا التمثل للقضايا الأخلاقية ويحل محلها أخلاقيات مستمدة من قيم التفاعل مع الآخرين وتطوير مفهوم الاحترام المتبادل، وكلما استطاع الأطفال إدراك الدوافع لأفعالهم وأفعال الآخرين أصبحوا قادرين على تفهم الدوافع وراء أفعال الشخوص القصصية، وقادرين على تقدير العقاب المناسب لكل فعل دون مغالاة، بل إنهم يتقبلون أحياناً ألاّ ينال الشخوص عقاباً إذا كان الدافع للفعل مقبولاً لديهم[١٧].

وإلى ذلك، على الكاتب أن يراعي ضرورة تجسيد الأدب لعالم أفضل يتمكن الصغار من تخيله وهو ما سيدفع قدراتهم وطاقاتهم لبناء مجتمع أفضل ضمن النسق الذي يتخيلونه، كما عليه أن يتضمن تصوراً للأسئلة الإنسانية الكبرى من مثل الهوية وأسئلة الأدوار التي يلعبها كل منا في هذا المجتمع، وهو ما يساعد الأطفال لاحقاً على مواجهة هذه الأسئلة على نحو أفضل بكثير.

إن الأدب الجيد والمتوافق مع المرحلة العمرية الموجه إليها، يساعد الطفل لا على تنمية مقدرته اللغوية فقط وإنما على تنمية قدرته على القص؛ ففي مرحلة عمرية معينة فإن من المجدي أن تقدم قصة للطفل مع لازمة ثابتة وستجد الطفل تلقائياً يشاركك القص، ومع تطور الطفل وبمزيد من الأعمال القصصية ستلمس لديه بعض الإشارات التي تدل على أنه يحدثك بقصة، كالابتداء بقوله (في يوم من الأيام)، والانتهاء (وعاشوا معا حياة سعيدة)، حتى لو لم تلمس ترابطاً فيما يرويه على نحو يشعر بالقص. إن الطفل إذ يتعرض لنماذج قصصية معينة وتحديداً إذا اشتملت على نمط معين في سير الأحداث أو الشخوص فإنه يطور نموذجه الخاص وفق النمط ذاته. ومن الملامح المائزة في الإحساس الطفولي بالقصة استخدام الطفل التلقائي للزمن الماضي حين يريد إخبارك قصة ما، إلى ذلك فإنه يستخدم التنغيم المناسب للأصوات الدرامية التي يجسدها[١٨].

أخيراً ما الأنواع الأدبية التي يمكن أن تقدم للأطفال؟

إن اختيار أي نوع أدبي يحكمه عمر الطفل ومدى نضجه الإدراكي، وفيما عدا ذلك تغدو الأنواع الأدبية المكتوبة كافة صالحة لأن تقدم للطفل. ولأن حديثنا هنا عن صناعة كتاب الطفل فلن أتحدث عن تلك الأنواع الأدبية التي تحتاج إلى البعد العملي بالإضافة إلى النص المكتوب كما هو الحال في الدراما ومسرح الدمى، ويمكن أن نحصر غير ذلك في نوعين اثنين: القصة والشعر، وتندرج تحت هذين النوعين عناوين فرعية أخرى:

١-الكتب المصورة

إن تصنيف كتب الأطفال المصورة قائم على البعد الشكلي؛ فهي تعتمد على الجمع بين نص نثري قصصي أو شعري - وغالباً ما يكون قصصياً نثرياً - ورسوم توضيحية تنسجم مع النص، فالمعنى المتضمن في النص يعمق ويدعم بالرسم التوضيحي[١٩].

هناك قول إنجليزي قديم يقول: "الصورة تعادل ألف كلمة". وآخر يقول: "لا شيء يخدع كما الصورة".[٢٠] فكما تتضمن الكلمة خطورة من نوع ما حين تقدم للأطفال كذلك تكون الصورة. إن هذا الضرب من الكتب قد يكون مناسباً - مع تفاوت في المحتوى - للأطفال في مرحلة الحضانة والمرحلة الابتدائية (من الميلاد حتى السنة التاسعة من عمر الطفل). إن أهم ما يجب أن يتميز به هذا الضرب من الكتب: البساطة، والبناء السهل القريب للإدراك، وتحديد إلى مَن يوجه الكتاب.

إن الإشكالية الهامة في صناعة كتب الأطفال المصورة، هي ضرورة مراعاة محدودية حجم الكتاب وكم المادة المكتوبة مقارنة بأي نوع آخر من الكتب، وهذا يجعل الكتّاب مضطرين للتعامل مع القصة في هذه المساحة المحدودة تعاملاً خاصاً، من حيث بناء الشخصيات والحبكة والأحداث بحيث تكون محكمة دون أن يؤدي ذلك إلى الإخلال ببناء النص القصصي[٢١].

أمرآخر على الكاتب مراعاته هنا، وهو أن يحرص على أن يكون كل ما يكتبه ممكن التجسيد من خلال صور؛ إن نص محادثة طويلاً سيغدو نصاً صعب التصوير، ومليئاً بالمفاهيم والألفاظ المجازية الشعرية، وهذا أمر يجب أن يبقيه المؤلف حاضراً في ذهنه وأن يمتحن أولاً بأول إمكانية تجسيد ما يكتب[٢٢].

قضية ثالثة مهمة هنا هي أن يدرك الكاتب أن عليه عدم الاستفاضة في الوصف حين الحديث عن الشخوص والأمكنة والأحداث، وعليه أن يترك الكثير للرسام الذي سيعد صور الكتاب[٢٣]؛ فما يريد قوله ستعرضه الصورة على نحو يستهوي الطفل - الذي اعتاد مشاهدة التلفاز وأفلام الحافلة بالرسوم والألوان والحركة - أكثر مما يستهويه النص المكتوب.

لكن ما الذي يمكن أن تقدمه كتب الأطفال المصورة للأطفال في هذه المرحلة؟

إن الطفل في مرحلة من عمره يبدأ باكتشاف عالم الجماليات ويحاول أن يصنع صوراً خاصة به، وكلما ازداد شغفه بالألوان والأشكال خاصةً زاد اهتمامه بالنماذج التي يقدمها الآخرون، وكتب الأطفال المصورة تقدم مادة جيدة تخدم الامتداد المستمر لمعارف الأطفال واهتماماتهم[٢٤].

ويغدو هذا الضرب من الكتب ذا قيمة حين يعالج الموضوعات التي تناسب المرحلة العمرية للطفل؛ ففي المرحلة التي يكون فيها إدراك الطفل متمركزا حول ذاته يكون من المناسب أن تقدم له تلك الكتب التي تساعده على التعرف على عالمه الذاتي وتتناسب وخبراته واهتماماته المرحلية، أما حين ينمو الطفل جسدياً وإدراكياً وتبدأ اهتماماته تتجاوز ذاتيته فإن الكتب التي تقدم له نماذج للخبرات التي يمكنه اكتسابها خارج البيت والأسرة - حين التفاعل مع عوالم الأطفال الآخرين وعوالم اليافعين - تغدو مناسبه له[٢٥]، وتتضمن قدراً كبيراً من المتعة، كما تجيب عن كثير من تساؤلاته، وهي إلى ذلك قادرة على تجسيد بعض تصوراته الخاصة عن العالم الخارجي بعيداً عن أسرته، مما يجعله يحس بأنه يلتقي مع هذا العالم الغريب عنه على نحو ما، ويعزز قدرته على التفاعل مع هذا العالم لاحقاً.

٢-الفلكور

إن الأدب الفلكلوري - الذي لم يعرف له مبدع محدد وتناقلته الأجيال مشافهة - شكل آخر من الأشكال الأدبية التي تقدم للأطفال وهي - بحسب مضمونها وأنواعها - قد تناسب فئات عمرية متعددة؛ فبعض الأغاني التي تهدهد بها الأم أطفالها وتتلقاها أذن الرضيع قبل أن يدرك معناها هي من الفلكور، والقصص الخرافية التي تعد تجسيداً رمزياً للقيم الثقافية المتوارثة من مجتمع إلى آخر هي شكل آخر من أشكال الأدب الفلكلوري، وتنتمي الأساطير إلى هذا الأدب بما تقدمه من تفسيرات للعالم من حولنا وبما تحمله من أسئلة عقدية ووجودية ومعرفية، وتنضم قصص الأبطال الأسطورية (Legends) إلى هذا الأدب بما تجسده من قيم المجتمعات التي ينتمي إليها هؤلاء الأبطال، وهو ما يشابه في مجتمعاتنا السير الشعبية[٢٦].

حين يقدم هذا النوع من الأدب للأطفال، على الكتاب مراعاة أمور عدة منها: أن تقدم بحبكات بسيطة - هذا إذا لم تكن كذلك - وأن يركز الكاتب على إبراز الأبعاد الرمزية، تحديداً في الأساطير والخرافات، كأن يبرز ثيمة التضاد بين الشر والخير أو النور والظلام التي تحفل بها هذه الأعمال مما يمنح الأطفال فرصة استنتاج قواعد عامة تحكم الصيرورة الإنسانية والكونية، على أن يتناسب ذلك والفئة العمرية التي يقدم لها العمل. ومن المناسب أن يتنبه إلى إيقاع اللغة؛ فهذا الضرب من الأعمال الأدبية يمتاز بإيقاع لغة مميز، وهو ما يناسب التشكيل الفنتازي والانفعالي لهذه الأعمال.

٣-الفنتازيا

إن ما يميز الفنتازيا هو الطبيعة التخيلية للأماكن والأحداث؛ فالحيوانات تتكلم والكائنات تشعر والزمن يعاد تشكيله... الخ[٢٧]. وهذا الضرب مناسب للأطفال تبعاً لتطورهم الإدراكي - وكنت قد تحدثت عن ذلك سابقا-. إن الفنتازيا تستطيع أن تقدم كثيراً من التصورات والمفاهيم حول المطلقات والحقائق الكونية والإنسانية التي تؤثر على البناء المعرفي والإدراكي للأطفال.

إن على الكاتب الذي يريد طرق هذا الباب أن يدرك أن الأطفال يقبلون على هذا الضرب من الأدب بشغف وتلقائياً سيؤثر فيهم تأثيراً ملحوظاً. كما عليه أن يلاحظ الأمور الآتية عند الكتابة: محاولة جعل العالم المتخيل ممكن التصديق ببناء عمله بإحكام، وأن يلاحظ اللغة الرمزية التي من الممكن أن يطرقها بأن يبقي في ذهنه المرحلة العمرية التي سيوجه عمله لها.

٤-الخيال العلمي

وهو يقوم على تنظيف مبدع للنظريات والحقائق العلمية الممكنة الوقوع في زمان آخر، وهو

يبرز تأثير العلم على الحياة[٢٨]. إن هذا الضرب من الأدب يوجد احتمالات كثيرة للمستقبل الذي قد يمر بنا، وهو لذلك نمط جيد لتنمية الذهن لدى الأطفال وتحفيز قدراتهم على التوقع والخلق والإبداع.

٥-الشعر

إن أهمية الشعر للأطفال تنبثق من البناء الصوتي لهذا النوع من الأدب؛ فمحاكاته لأذن الطفل تجعل الصغير يستدخل إلى ذهنه وهو يعيد الإيقاع الخاص، كل المضامين التي تشتمل عليها القصيدة أو المقطعة، وبطريقة تلقائية يحفز البعد الإدراكي والمعرفي والشعوري لدى الطفل، كما تساعد البنية الإيقاعية للقصيدة - إذ يلتقط الطفل نظامها ويأخذ بترديدها - على أن يحاكي الطفل الأنماط اللغوية المستخدمة فيها، كما تساعد على تنمية الإدراك للغة المجازية في مراحل عمرية معينة.

كما تبرز أهمية الشعر في أنه بأقل عدد من المفردات وببناء استعاري شفيف يمكن أن يخلق عوالم متصورة تنمي القدرة على التخيل عند الأطفال كما يفعل استجاباتهم الوجدانية تجاه العالم. "فلدى الأطفال خيال مجنح وأفكار مجسمة وهم يفرحون ليس بالشعر الذي يكتفي بالأخبار بل بالشعر العميق. وهذا لا يحصل إلا مع شعر جيد الصياغة طريف وزاخر بالصور الشعرية مع مضمون مبتكر"[٢٩]. وهنا أكرر إن على الكاتب أن يأخذ باعتباره المرحلة العمرية التي يكتب لها عمله الشعري، وأن يلاحظ الحضور الواضح للإيقاع الذي يسهل على أذن الطفل أن تلتقطه.

٦-الأدب الواقعي

وهو ذلك الضرب من الأدب الذي يتميز بإمكانية وقوع أحداثه في العالم من حولنا، ويظهر ذلك في التشكيل الواقعي للشخوص والأحداث والحبكة والأمكنة والأزمنة. وهذا الضرب من الأدب يجيب عن كثير من تساؤلات الأطفال حول ما يمكن أن تحمله لهم الحياة، فالقراءة عن أطفال أكبر عمراً وعن تجارب إنسانية متباينة يمكنهم مسبقاً من التعرف على تجارب إنسانية وقد يمرون بها لاحقا[٣٠]. إن على الكتاب أن يقدموا، حين يكتبون في هذا النوع من الأدب، تجارب واقعية قريبة من الخبرات التي قد تستثير الطفل تبعاً لنموه الإدراكي، كما عليهم أن يركزوا على الحقائق الجوهرية في الوجود الإنساني في مرحلة متقدمة من عمر الطفل، ومن الجدير بالملاحظة ضرورة توظيف لغة مشابهة للغّة الموظفة في الحياة ومناسبة كذلك للبيئات والشخصيات التي قد يصفها الكاتب، وهو ما يساعد الطفل على مراجعة خبراته التلقائية اللاواعية في الأنماط اللغوية الاجتماعية.

٧-الأدب التاريخي

وهو ضرب من الأدب - إذا أحسن الكاتب تشكيل نموذجه الفني محللاً الأبعاد الإنسانية والفكرية والحضارية للمرحلة التي يصنع قصته فيها، بعيداً عن المباشرة في استحضار الأحداث التاريخية التي يمكن للطفل أن يجد معلومات أوفى حولها في أي كتاب تاريخي وبعبارة أخرى على الكاتب أن يوجد حياة في المرحلة التاريخية التي يكتب حولها - أقول يستطيع هذا الأدب أن يقدم فهما أغنى للحياة مما يمكن أن تقدمه الحقائق التاريخية.

ومن الممكن استثمار الأدب التاريخي في تنمية العملية التعليمية بأن يضمّن المدرسون بعض الأعمال الجيدة مناهجهم بالإضافة إلى الكتب المعرفية، وهذا يتيح للطالب رؤية أغنى للحياة ويزوده بالقدرة على محاكمة الرؤى المختلفة للحدث الواحد وهو ما يطور إدراكه لطبيعة الأشياء حوله، ويجعله يحاكم الموضوعات من الزوايا المختلفة التي يمكن أن ترى بها[٣١]، وهذا ما يخرجه من مصيدة التعميمات والفهم الأحادي المتعنت. كما يمكنه هذا الضرب من الأدب من تنمية مفهوم القدوة عنده لتصبح أبعد نطاقاً من الوالدين أو الأقرباء أو من يقعون في محيط حياته، ويبدأ بتشكيل نماذج أخرى من أولئك الذين يمكن أن يشكلوا مرجعاً سلوكياً وثقافياً ومعرفياً له، وهنا يلتقي الأدب التاريخي بأدب السيرة.

٨-أدب التعددية الثقافية (Multicultural)

وهو أدب يصور الجماعات الإثنية والعرقية، ويظهر كيف ترتبط المجتمعات الإنسانية كافة ببعد إنساني واحد، من الحاجات، والعواطف، والرغبات المشتركة. والكتب التي تجسد هذه الأبعاد الثقافية الإنسانية تساعد الأطفال على تقدير هذه الأنساق المشتركة، وفي الوقت ذاته تساعد على الاحتفاء بالخصوصية والفرادة لدى أبناء الجماعة الثقافية الواحدة[٣٢].

ومن الطريف ما قرأته خلال تحضيري لهذه الورقة، وهو أمر يلتقي مع موضوع الثقافات المتعددة وكيفية التعبير عن الجوامع المشتركة بينها، إذ استوقفتني معلومة تقول إن قصة (ساندريلا) الشهيرة كان أول ظهور لها في الصين وكانت نهاية مطافها في بيرو، وظهرت في ٣٠٠٠ صيغة سردية، فإذا ألمح ذلك إلى شيء فإنما يلمح إلى التوافق الإنساني الذي يسمح بأن تعبر قصة من ثقافة إلى أخرى، وتصل العالم أجمع معبرة عن فهم إنساني واحد مع التباين الواضح في الثقافات.

إن هذا الفهم للتنوع الثقافي والتفاعل الحضاري من الممكن أن يقدم للطفل بصيغ كثيرة تتناسب والمرحلة العمرية التي ينتمي إليها. لا شيء يمكن أن يكون مقصى عن عالم الطفل حتى سؤال المثاقفة.

الإحالات

1)Yolen, Jane H, Writing Books For Children, The Writer,INC. Boston,Ed.1 1.1973.P.1.

٢) فيرنر لنده مان، كتابة الشعر للأطفال، في ثقافة الأطفال: دراسات وأفكار، الكتاب الأول، العراق، ١٩٨٩، ص ص(٨٧-٩٢)، ص٨٨.

3) Yolen, Writing Books For Children, P.1.

٤) دونيز إسكاربيك، أدب الطفولة والشباب، ترجمة نجيب غزاوي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٨٨، ص١٧.

٥) فيرنر لنده مان، كتابة الشعر للأطفال، ص٨٧.

٦) المرجع السابق، ص٨٧.

٧) إيمان بقاعي، مكتبات الأطفال، دار علاء الدين، دمشق، ص١، ٢٠٠٠م، ص ١١٦-١١٧.

8) Yolen, Writing Books For Children, Pp.Ix-x.

9) Cullinan, Bernice E., Literature And the Child, Harcourt Brace Jovanovich, Inc. Ed, 2, 1989, P, 5.

10) Ibid,.P,9.

11) Ibid.,Pp.12-13.

١٢) نوري جعفر، إبداعية الطفل، في ثقافة الأطفال: دراسات وأفكار، العراق، ١٩٨٩، صص٩-٢٤، ص٢١-٢٣.

13) Cullinan, Literature And the Child, P.13 .

١٤) عواطف محمد، ثقافة المجتمع وعلاقاتها بمضمون كتب الأطفال، دار المطبوعات الجديدة، مصر، ١٩٨٤، ص ص ٦-٧.

15) Yolen, Writing Books For Children, P.x .

16) Cullinan, Literature And the Child, P.p. 17-18.

17) Ibid., P.18 .

18) Ibid,. Pp, 21-24.

19) Cullinan, Literature And the Child, P.29 .

20) Yolen, Writing Books For Children, P.21.

21) Ibid,. Pp, 24-25.

22) Ibid,. 27.

23) Ibid,. P.28.

24) Cullinan, Literature And the Child, P. 29.

25) Ibid,. P.30 .

26) Ibid,. Pp.30-31.

27) Ibid,. P.31.

28) Ibid,. P.32.

٢٩) فيرنر لنده مان، كتابة الشعر للأطفال، ص٨٩.

30) Ibid,. P.33.

31) Ibid,. P.p.33-34.

32) Ibid,. P.35.

صناعة كتاب الطفل في الأردن

أ. منير حسني الهور

مقدمة

إن ثمة تحديات كثيرة تواجه الثقافة العربية على وجه العموم، والتربية العربية منها على وجه الخصوص، إزاء تطور أدب الأطفال ووصوله إلى ملايين الأطفال الذين هم أحوج ما يكونون إليه في ظروف التحول الاجتماعي التي تشهدها المنطقة العربية. ولعل من أولى الصعوبات، ذلك التغير الهائل في وسائل الاتصالات الحديثة، إذ تبدلت كثيراً وسائط الثقافة وتنوعت تقنيات مخاطبة الأطفال وازدادت تشابكاً وتعقيداً، وتراجع الدور التقليدي للأسرة ولا سيما الجدة والأم والمدرسة والتجمعات واللقاءات الشعبية والشفهية، وحلت محلها وسائل الاتصال الحديثة والتقنيات المتطورة لنقل الأدب إلى الأطفال، والمتمثلة في إفرازات الثورة الالكترونية التي داهمت الأطفال في عقر دورهم عبر وسائل تكنولوجيا الاتصال المعاصرة وضمن صيغة القرية الكونية الواحدة التي أوجدتها تلك الثورة في مجال الاتصالات والتي تطال حدود الحاضر والمستقبل، وعلى صعيد الثقافة والسلوك معاً، أعني على صعيد المعرفة والقيم التربوية والأخلاقية، وعلى نحو قد يصيب شخصية الطفل بالانسلاخ عن واقعها المادي والمجتمعي لصالح عالم مغاير لا واقعي وخيالي غريب، إضافة إلى تهديد العالم الثقافي المكتوب للطفل لصالح عالم ثقافي شفاهي تحل فيه الرسومات والصور محل الكلمات والجمل كما يتجلى في ثقافة التلفزيون والكمبيوتر، والنتيجة طبعاً ستكون استبدال متعة الفن السمعي البصري الذي توفره تكنولوجيا الاتصالات بمتعة القراءة التي توفرها الكتب والمجلات والصحف[١].

إن أدب الأطفال ضرورة وطنية وقومية وشرط لازم من شروط التنمية الثقافية المنشودة، بل إن تنمية ثقافية تتجاهل أدب الأطفال أو تهمله، لهي تنمية ناقصة وتفتقر لجذورها لأسباب تتعلق بطبيعة التكوين المعرفي والتربوي للإنسان. وغني عن القول أن أدب الأطفال سبيل لا غنى عنه لتسريع عملية التنمية الثقافية والاجتماعية مما يتطلب المزيد من الجهد لتأصيل أدب الأطفال وتدعيمه في التربية والمجتمع في سائر المؤسسات، ولا تتوقف هذه الجهود عند نشر كتاب أو مجلة أو بث برنامج إذاعي وتلفزيوني أو عقد أمسية أدبية، على أهمية مثل

---

(١) أحمد المصلح - صحافة الأطفال في الأردن - ورقة مقدمة للندوة الأولى لمكتبات الأطفال في الأردن - مركز هيا الثقافي - ١٩٩٦.

هذه النشاطات، بل تحتاج إلى تخطيط شامل يراعي خصوصيات أدب الأطفال وينهض بمسؤولياته على أنه ادخار مضمون في كسب معركة الحياة العربية.

حجم الطفولة في الأردن.

إذا تحدثنا بلغة الأرقام فإن الإحصائيات الصادرة عن الجهات الرسمية تشير إلى أن عدد طلبة المدارس يتجاوز المليون طالب حالياً، ويشير الجدول التالي إلى تطور أعداد الطلاب في المدارس[٢]:

السنة الدراسية	عدد الطلاب
١٩٥٥	٢٤٠٢٠٠
١٩٦٠	٢٨٣٩٢٢
١٩٦٥	٤١٣٨٢٣
١٩٧٥	٥٧٢١٦٢
١٩٨٠	٧٦٢٤٢٥
١٩٨٥	٨٩٤٦٩٥
١٩٩٠	١٠٧٢٢٥٤
١٩٩١	١١٢٤٤٣٣
١٩٩٣	١١٨١٥٧٥
١٩٩٤	١٢١٥٩٠٠
١٩٩٥	١٢٤٨٦٦٤
١٩٩٦	١٢٨١١٤١
١٩٩٧	١٣٦٤١٧٨
١٩٩٩	١٤٠٧٧٢٩

(٢) الكتاب السنوي لوزارة التربية والتعليم - ١٩٩٩.

ويتوزع هؤلاء الطلاب على أكثر من ٤٨٠٠ مدرسة موزعة في مختلفة مناطق المملكة، ويوضح الجدول التالي تطور أعداد المدارس في المملكة[٣]:

السنة الدراسية	عدد الطلاب
١٩٥٥	١١٦٦
١٩٦٠	١٦١٦
١٩٦٥	١٩٥٨
١٩٧٥	٢٣٥٥
١٩٨٠	٢٧٥٠
١٩٨٥	٣٢٠٥
١٩٨٧	٣٣٦٥
١٩٩١	٣٦٢٣
١٩٩٣	٣٨٠٧
١٩٩٤	٣٩٤٣
١٩٩٥	٤٠٤١
١٩٩٦	٤٢٣٩
١٩٩٧	٤٤٧٨
١٩٩٩	٤٨٠٨

وفق الأرقام الإحصائية الصادرة عن الجهات المعنية فإن نسبة من هم دون سن الثامنة عشرة تشكل حوالي (٥٣,١٪) من مجموعٍ سكان الأردن، الذين يقارب عددهم الخمسة ملايين نسمة، الأمر الذي شكل ضغطاً على الموازنة بتخصيص جزء كبير من النفقات لتوفير خدمات الصحة والتعليم لهذه الشريحة الواسعة من السكان. ويمكن القول بأن التقدم و التوسع اللذين تحققا في مجال التربية والتعليم يعكسان بشكل واسع مسيرة التنمية الشاملة في الأردن التي انعكست على الأطفال من خلال تأمين حقهم في النماء. فقد بلغ معدل الالتحاق بالمدارس الأساسية ٩٤٪ للذكور و٩٥٪ للإناث وبلغت نسبة الطلاب الذين يكملون الصف الخامس ٩٨٪ من الأطفال ونسبة الطلاب الذين يلتحقون بالمراحل الثانوية ٦٣٪ للذكور و٦٢٪ للإناث.

(٣) الكتاب السنوي لوزارة التربية والتعليم -١٩٩٩.

ويشكل هؤلاء الأطفال في مدارسهم الجمهور الذي تتوجه إليه مختلف الوسائل الثقافية، وإن أفضل خدمة تقدمها هذه الوسائل هي مساعدتهم في الحصول على المعلومات، وتكون هذه الخدمة جيدة ومفيدة بالقدر الذي تكون فيه المعلومات المقدمة شاملة ومتناسبة مع قدرات الأطفال العقلية والنفسية والعلمية وبوجود نوع من التنسيق والانسجام بين ما تقدمه مختلف الجهات ذات العلاقة بالطفل وبشكل خاص البيت والمدرسة والوسيلة الثقافية[٤] .

الجهات المعنية بثقافة الطفل في الأردن

تتوزع الجهات المعنية بثقافة الطفل في الأردن على أكثر من وزارة ومؤسسة ودائرة وناد وجمعية. وطبيعة عمل هذه الجهات هي العناية بالطفل من خلال توفير المجلات والكُتب والمكتبات والعناية بالمواهب المختلفة، وتوفير السبل أمام الأطفال لممارسة الهوايات الموسيقية والفنية والأدبية والعلمية والرياضية وتنفيذ الأعمال المسرحية. وفيما يلي استعراض سريع لأبرز الجهات التي تهتم بثقافة الطفل في الأردن: وزارة الثقافة، وزارة التربية والتعليم، وزارة الشباب، وزارة التنمية الاجتماعية، وزارة الصحة، وزارة الداخلية، وزارة الإعلام، وزارة الأوقاف، القوات المسلحة الأردنية، أمانة عمان الكبرى، مؤسسة شومان، مؤسسة نور الحسين، الاتحاد العام للجمعيات الخيرية، الاتحاد النسائي الأردني، البلديات في المملكة، مركز هيا الثقافي، نادي أصدقاء الأطفال، جمعية أصدقاء الطفل، رابطة الكتاب الأردنيين، اتحاد الكتاب الأردنيين، جمعية قرية الأطفال SOS، الصحف الأردنية، الجمعية العلميّة الملكية، صندوق الملكة علياء، وغيرها.

أما على صعيد التعامل المباشر مع الكتاب فقد بلغ عدد المؤسسات المعنية بالنشر والتوزيع في الأردن (٩٥٥) مؤسسة تنشر ما نسبته ٨١٪ من إجمالي الكتب والمجلات، في حين بلغت نسبة ما تنشره المؤسسات التربوية والثقافية والأكاديمية ١٣٪. ومن المؤسسات التي تنشر المؤلفات والكتب والدوريات: الجامعات الأردنية، والمجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، ومجمع اللغة العربية، ووزارة الثقافة، والجمعية العلمية الملكية، والمركز الجغرافي الأردني، وجمعية المكتبات الأردنية، ورابطة الكتاب الأردنيين، واتحاد الكتاب والأدباء الأردنيين، ومنتدى الفكر العربي، ووزارة الشباب وغيرها. وتقوم معظم هذه المؤسسات بإصدار المؤلفات عن طريق النشر مباشرة أو عن طريق تقديم دعم مالي كلي أو جزئي[٥].

---

(٤) منير الهور، كتب ومكتبات الأطفال في الأردن، ورقة مقدمة لندوة كتب ومكتبات الأطفال، دمشق ١٩٩٦.

(٥) هاني العمد، الصناعات الثقافية في الأردن، مجلة أفكار، عدد ١٥٩، كانون أول ٢٠٠١، وزارة الثقافة الأردنية.

وبموجب القائمة الواردة من اتحاد الناشرين الأردنيين، فإن عدد دور النشر المسجلة في الاتحاد تجاوز المئة دار موزعة ما بين العاصمة عمان والزرقاء وإربد[٦]، وكانت حركة التأليف والنشر في الأردن قد بدأت تتزايد في النصف الثاني من القرن العشرين عما كانت عليه في الفترة ما بين ١٩٢١-١٩٥٠. وكان أول جهد ببليوغرافي لحصر النتاج الفكري الأردني والفلسطيني هو (الببليوغرافيا الفلسطينية - الأردنية ١٩٠٠-١٩٧٠) التي جمعها المرحوم محمود الأخرس فقد اشتملت على ٣٧٤٠ عنواناً، ثم بدأ التحول بالنشر منذ بداية ١٩٥٠-١٩٥٩، إذ تم نشر ما مجموعه ١٥١ عنواناً، وفي العقد الذي تلا ذلك نشر ٢٠٧ عناوين، نالت الآداب والتاريخ والجغرافيا والعلوم الاجتماعية ما نسبته ٦٢٪ من مجموع الإصدارات، وفي الأعوام ١٩٧٩-١٩٨٨ صدر في الأردن ٤٦١٠ عناوين كان نصيب الآداب منها ١٣٢١ كتاباً، وتضاعف هذا الإنتاج في الأعوام ١٩٨٩-١٩٩٩ حتى وصل إلى ١١٧١٤ عنواناً وفق إحصائيات دائرة المكتبة الوطنية وظلت الآداب تحتل المرتبة الأولى[٧].

وإذا كان من المتعذر حصر أعداد كتب الأطفال الصادرة في الأردن بسبب عدم وجود الإحصائيات الدقيقة الخاصة بذلك، والتي تغطي الفترات الزمنية السابقة، إلا أن ذلك أصبح متاحاً في السنوات الأخيرة، وبعد الرجوع إلى إحصائيات دائرة المكتبة الوطنية تبين أنه قد صدر للأطفال في الأردن خلال عامي ٢٠٠٠ و٢٠٠١ (٦٠) عنواناً بينها (٢٧) عنواناً عام ٢٠٠٠ و(٣٣) عنواناً خلال عام ٢٠٠١ [٨].

وقد شهد عقد الثمانينات والتسعينات تطوراً ملحوظاً على مسار حركة أدب الأطفال، وساعد في إحداث هذا التطور توجه الأدباء المرسخين على الخارطة الأدبية للكتابة والتأليف في مجال أدب الطفل من جهة، ونهوض بعض المؤسسات الحكومية وغير الحكومية بمسؤوليتها في هذا الشأن من جهة أخرى، كما ساهم إدخال أدب الأطفال إلى المناهج في برنامج دبلوم كليات المجتمع على شكل مساقات بالجامعة الأردنية وبعض الجامعات الأخرى، في إغناء تجربة أدب الأطفال وتطورها.

---

(٦)كشف صادر عن اتحاد الناشرين الأردنيين.

(٧)هاني العمد، الصناعات الثقافية في الأردن، مصدر سابق.

(٨) إحصائية صادرة عن دائرة المكتبة الوطنية -٢٠٠٢.

عناصر التشويق في كتب الأطفال

يعتقد كثير من المربين والآباء أن ما تقدمه القراءة من فوائد للأطفال يعتبر دافعاً كافياً لإثارة اهتمام الطفل بالكتاب، وكأنهم يتصورون أن الطفل يدرك أنه إذا قرأ فإن ذلك سيفتح أمامه أبواب المعرفة والتفتح العقلي، وأن اقتناعه بهذه الفوائد سيدفعه للإقبال على القراءة والحرص على الكتب، ولكن ما أبعد هذا التصور عن الحقيقة! فالطفل لن يقتنع بفائدة القراءة إلا إذا قرأ، ولن يقرأ إلا إذا وجد دافعاً يجعله حريصاً على الكتاب. صحيح أن حب القراءة والإقبال على المطالعة واحترام الأطفال للكتب إنما ينمو نمواً طبيعياً إذا نشأ الطفل في بيئة تعمل على تنمية شخصيات الأطفال وتحيطهم بالكتب المناسبة لأعمارهم وتقدم لهم المثل في أشخاص بالغين يهتمون بالقراءة ويهتمون بأن يقرأوا للطفل، لذلك يجب أن نوظف دوافع الطفل الطبيعية وأنشطته التي يفضلها على غيرها خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، لنستخدمها في تقريب الكتاب إليه وتحبيب القراءة إلى نفسه[٩].

والقراءة عملية تتطلب كثيراً من الجهد وعديداً من المهارات، وحتى يكون الطفل على استعداد لبذل الجهد واكتساب هذه المهارات، فلا بد من إنشاء علاقة حب بين الطفل والكتاب، بمعنى آخر لا بد أن يجذب الكتاب الطفل، وذلك قبل إقناع الطفل بأهمية الكتاب لحياته العقلية ومستقبله العملي.

إن الطفل لن يقبل على الكتاب اقتناعاً منه بفائدته لكنه سيقبل عليه إذا أحبه ووجده مصدر متعة وتسلية، والأمر في هذا المجال يشبه إقبال الطفل على اللعب والألعاب، فهو لا يقبل عليها اقتناعاً منه بفوائدها لنموه وصحته وثقافته بل لأنه يجد فيها متعة وتسليه. وكذلك علاقة الطفل بالكتاب، فلكي تنشأ هذه العلاقة بين الطفل والكتاب لا بد أن تتوفر في الكتاب عناصر جذب وتشويق تشد الطفل إلى الكتاب... فما هي هذه العناصر؟ وللإجابة عن هذا السؤال سأحاول أن ألقي الضوء على واقع كتب الأطفال ومجلاتهم في الأردن من حيث الكم والكيف.

إن نظرة فاحصة على واقع كتاب الطفل، توصلنا إلى خلاصة مفادها أن معظم المطروح من كتب الأطفال قد جاء نتيجة جهود فردية مع تقصير واضح من قبل المؤسسات والأجهزة الرسمية المتخصصة، ذلك أن الجهات التي تقوم بإصدار كتب الأطفال تتوزع ما بين وزارة الثقافة وأمانة عمان الكبرى (الدائرة الثقافية) والجمعية العلمية الملكية ومؤسسة شومان

---

(٩) يعقوب الشاروني، عناصر الجاذبية والتشويق في كتب الأطفال، مجلة ثقافة الطفل، المركز القومي لثقافة الطفل، القاهرة، المجلد السابع، ١٩٩٢.

ومؤسسة نور الحسين والعشرات من دور النشر الخاصة. وبسبب ضعف إمكانات دور النشر وتقصير الجهات الرسمية القادرة على التصدي لمهمة إصدار كتب الأطفال فإن عملية النشر تخضع لمساومة مزعجة بين الكاتب والناشر تنتهي بمساهمة الكاتب في تمويل عملية الطباعة، ونادراً ما تتجاوز الكمية المطبوعة من الكتاب الألف نسخة، حيث يتعاون الكاتب والناشر في عملية التوزيع من خلال العلاقات الشخصية أو زيارات المدارس شهرياً للتخلص من النسبة المرتفعة التي تتقاضاها شركات التوزيع والتي تزيد على ٣٠٪ من سعر الغلاف[١٠].

ويعد التوزيع من أهم العقبات، أما انتشار الكتاب بشكل عام وكتاب الطفل بشكل خاص ففي البلدان المتقدمة تقتني المكتبات العامة والمدرسية نسبة قد تتجاوز ٧٠٪ من الكمية المطبوعة، ويباع الباقي للقراء والمهتمين، فيما يحدث العكس لدينا تماماً؛ حيث لا تتجاوز مشتريات المكتبات العامة والمدرسية ومشتريات الدوائر والمؤسسات الحكومية ٢٠٪ من الكمية المطبوعة من أي كتاب في أحسن الظروف، ويقع عبء تسويق الكمية المتبقية على عاتق الكاتب والناشر مع ما يواجهانه من صعوبات في هذا المجال.

ولغايات تحقيق مردود معقول يغطي تكاليف طباعة الكتاب أو بعضها، تتم التضحية بالكثير من الأمور الأساسية في عملية الطباعة من الرسومات والألوان والورق الفاخر والأغلفة الجيدة والطباعة، ولذلك فإننا نجد أن ٨٠٪ من الكتب الصادرة خلال عامي ٢٠٠٠ و٢٠٠١ مطبوعة باللون الأبيض والأسود، وتكاد تكون خالية من الرسومات وإن وجدت الرسومات فتكون مطبوعة باللون الأسود، كما أن عدد صفحات معظم هذه الكتب لم يتجاوز (١٦) صفحة للكتاب الواحد.

أما بالنسبة لعدد كتب الأطفال الصادرة، فإن الأرقام غير مشجعة (رغم عدم توفر إحصائية دقيقة في هذا المجال)، فالإحصائية التقريبية الصادرة عن دائرة المكتبة الوطنية خلال الأعوام ١٩٨٩-١٩٩٣ تشير إلى أن عدد كتب الأطفال الصادرة خلال هذه الفترة قد بلغ حوالي ١٨٥ كتاباً، أما في عام ٢٠٠٠ فبلغ العدد (٢٧) عنواناً وقد ارتفع في عام ٢٠٠١ إلى (٣٣) عنواناً. وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى أن الأعداد الكبيرة من الكتب العربية والأجنبية التي يتم استيرادها هي "أرخص" ثمناً وأقل كلفة وأفضل شكلاً وإخراجاً. لكن الخطورة تكمن في مضامين بعض هذه الكتب التي تتعارض أحياناً مع ما نريد غرسه في نفوس أطفالنا من قيم ومبادئ ومضامين، مع الإشارة إلى عدم الدقة في عملية الرقابة

---

(١٠) منير الهور، كتب ومكتبات الأطفال في الأردن، مصدر سابق.

المفروضة على هذه الكتب وعدم توفر الموظفين المتخصصين المؤهلين للقيام بعملية الرقابة والاختيار.

أما من حيث المضمون فيمكن ملاحظة سيطرة القصة والقصيدة على موضوعات كتب الأطفال في الأردن، مع إقلال واضح في الموضوعات العلمية والخيال العلمي والفنون الجميلة والدراسات والنقد، وإهمال لمرحلة ما قبل المدرسة وفترة المراهقة. أما من حيث اللغة والأسلوب، فإن من بين مشاكل كتب الأطفال اشتمالها على العديد من المفردات الصعبة، مما يصعب على الأطفال فهمها فيفقدون متعة المطالعة وينعكس الأمر سلباً على تنمية عادة القراءة، علاوة على صعوبة تركيب الجمل حيث جاءت الصياغة اللغوية بطريقة لا تتوافر فيها المقومات الأدبية، وهكذا يمكن تسجيل الملاحظات التالية حول مضمون كتب الأطفال الصادرة خلال عامي ٢٠٠٠ و٢٠٠١:

١- إن نسبة كبيرة من هذه الكتب لم تقدم معلومات جديدة ذات أهمية للطفل، فمن بين الـ(٦٠) كتاباً الصادرة هناك (١٨) كتاباً تتضمن مادة علمية تقليدية عن الظواهر الطبيعية مثل البحار والمحيطات والزلازل والبراكين إلى غير ذلك، وهي مادة مكررة ومأخوذة من الموسوعات الأجنبية وورد الكثير منها في المناهج الدراسية، وهناك تسعة كتب عن شخصيات دينية وتاريخية مثل ابن خلدون وابن بطوطة وابن سينا والكواكبي وغيرهم، وهناك أيضاً (١١) كتاباً حول المهن الاجتماعية كالشرطي ورجل الإطفاء والطبيب والممرض والطيار إلى غير ذلك، وكتابان للشعر و(٥) كتب في مواضيع صحية وطبية ورياضية وتسع قصص.

٢- واضح من التصنيف السابق لموضوعات كتب الأطفال الصادرة عدم التوازن بين الكتب القصصية والشعرية وكتب العلم والمعلومات.

٣- كما يلاحظ أيضاً الافتقار للكتب التي تتناول الموضوعات العلمية المعاصرة مثل موضوعات البيئة والتعامل مع التكنولوجيا المتقدمة.

٤- إن شخصيات وأبطال القصص في معظمها، شخصيات غريبة في سلوكها وبيئتها، وتتعارض أحياناً مع التوجهات والقيم والمثل الخاصة بالمجتمعات العربية.

٥- أسلوب صياغة القصص والحكايات يفتقر إلى عناصر الجذب والتشويق.

٦- الملاحظة الأبرز أن معظم كتب الأطفال الصادرة خلال هذين العامين لا يوضح فيها السن المستهدف من الكتاب.

٧- ارتفاع ثمن هذه الكتب التي يتراوح سعرها ما بين دينار إلى دينارين للنسخة الوحدة.

بعد هذه القراءة السريعة لكتب الأطفال الصادرة من حيث الشكل والمضمون، أعود إلى السؤال الذي طرحته سابقاً والمتعلق بعناصر الجذب في كتاب الطفل، فلا شك في أن المضمون الجيد للكتب هو هدف كل الكتّاب الجادين، لكن دون عناصر الجذب والتشويق فإن المضمون ومهما كان جيداً وممتازاً لن يصل إلى الأطفال[١١]، حيث تنقسم عناصر الجذب إلى قسمين ويتعلق الأول بشكل الكتاب، والثاني يتعلق بمضمون الكتاب. أما العناصر المتعلقة بشكل الكتاب فتشمل:

أولاً: غلاف الكتاب

فإذا ما رغبنا أن يقبل الأطفال على قراءة ما يكتب لهم، فيجب أن نقدم لهم الكتاب ذا المظهر الجذاب. والغلاف هو المظهر الأول للكتاب، ولهذا يجب أن تكون وظيفة الغلاف الأولى هي جذب القارئ الصغير لاقتناء الكتاب وبالتالي الاطلاع على مضمونه والاستفادة منه. لذلك تحرص مكتبات الأطفال على عرض أغلفة الكتب على زبائنها ليكون الغلاف وسيلة تدفع الطفل إلى الرغبة في حمل الكتاب وتصفح مضمونه. لكن رغم جودة الغلاف وجاذبيته فإن الطفل سينصرف عنه إذا وجد محتواه غير جذاب سواء من حيث الرسوم أو الألوان أو الموضوع أو الأسلوب.

ثانياً: الرسومات

تلعب الرسوم الملونة التي تتضمنها الكتب والقصص والمجلات دوراً أساسياً في جذب اهتمام الطفل للكتاب، وخاصة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الذين تتميز كتبهم باعتمادها الرئيسي بل والوحيد على الرسوم الملونة الواضحة، ذلك أن حصيلتهم اللغوية لا تمكنهم من قراءة القصص التي تقدم إليهم في كلمات قليلة، فينتقل المعنى إليهم بسهولة من خلال الرسومات، فالرسوم تخاطب بصر الطفل وعقله وخياله، كما تناسب اعتماد الأطفال على حاسة البصر في التعرف على العالم المحيط بهم، وهي بالتالي تلعب دوراً كبيراً في جذب الأطفال إلى الكتب.

وهذا يتطلب أن تتميز رسومات كتب الأطفال بالقيم الجمالية التشكيلية، وأن تكون واضحة وتناسب أعمال الأطفال، وأن تكون متفقة ومنسجمة مع النص، وبذلك تجعل عملية القراءة أكثر سهولة وجاذبية. وقد لوحظ أن أكثر الألوان استحواذا على اهتمام الأطفال صغار السن

(١١) يعقوب الشاروني - مصدر سابق.

وجذباً لأبصارهم هي الألوان الأساسية الثلاثة: الأصفر والأزرق والأحمر. ومن الضروري اختيار الألوان وأسلوب الرسم الذي يحقق أكثر درجة من الجاذبية للأطفال الذين توجه إليهم الكتب في مختلف الأعمار. ومن الضروري أيضاً وضع الرسومات في أماكنها المناسبة على صفحات الكتاب بحيث تشكل مع المادة المكتوبة وحدة فنية متكاملة.

ثالثاً: حجم الحرف المستخدم في الطباعة

حيث يفضل الأطفال في كتبهم الحروف الواضحة الكبيرة التي تساعدهم على القراءة بسهولة، مع ضرورة ترك فراغات كافية بين السطور والكلمات، حتى تظهر المادة المطبوعة مريحة للعين جميلة الشكل. حتى أن عدداً من أنجح كتب الأطفال في العالم تدين في نجاحها إلى استخدام الحروف الكبيرة.

رابعاً: الاستفادة من خصائص اللعبة

بالنسبة لكتب أطفال ما قبل المدرسة، فإن أكثر الوسائل التي جعلتها جذابة، تكمن في تقديمها وفقاً لخصائص لعب الأطفال، بحيث تساهم الحواس المختلفة في التعرف عليها. فهناك الكتب المصنوعة من القماش أو البلاستيك، وهناك الكتب التي تتضمن أجزاء متحركة، أو تتجسم إذا ما فتحت صفحات الكتاب، وهناك كتب تصدر عنها الأصوات الموسيقية أو تتحرك على عجلات، وفي السنوات الأخيرة تنوعت وتعددت أساليب إخراج كتب الأطفال وأصبحت دور النشر تتنافس في وسائل الابتكار وفنون الإخراج والرسم.

أما عناصر الجذب المتعلقة بمضمون الكتاب فتشمل

أولاً: موضوع الكتاب

ولا بد أن يكون موضوع الكتاب مثيراً لاهتمام الطفل في العمر الذي يوجه إليه الكاتب قصته، وهذا يتطلب من كتّاب الأطفال معرفة دقيقة بميول واهتمامات الأطفال الذين يكتبون لهم، وذلك عن طريق معايشة الكتاب لجمهور القراء في محيط الأسرة والمكتبة والمدرسة والنادي والمعسر وغيرها من المجالات التي يمكن فيها متابعة نشاط الأطفال وأحاديثهم وألعابهم وهم سيتصرفون بطريقة تلقائية طبيعية.

ثانياً: الأسلوب

حب الأطفال للقصص والحكايات أمر معروف، لا يشذ عنه طفل، فالأسلوب القصصي بما فيه من تشويق وخيال وربط للأحداث، من أقوى الوسائل التي تربط الطفل بالكتاب وتجذبه إليه. وعندما نقرا للأطفال بعض القصص البسيطة، فإننا بذلك نربط بين متعة

الاستماع إلى القصة وبين إثارة الاهتمام بالكتاب الذي أعطاهم هذه المتعة. ويعتمد التشويق في قصص الطفولة المبكرة على ما يحمله كل موقف من مواقفها على التلهف لمعرفة الموقف التالي، فيسأل الطفل دائماً وبعد كل موقف: وماذا بعد؟!

ومن عناصر التشويق في قصص الطفولة المبكرة أن تكون شخصيات القصة حتى الجماد منها متكلمة، ولها أصوات وحركات كما يحب الأطفال سماع تقليد أصوات الحيوانات والأشياء. وفي المراحل اللاحقة من عمل الطفل ينجذب الأطفال للقصص التي تثير خيالهم مع الحرص على ألا تثير القصة مخاوف الأطفال، والكاتب الناجح يعرف الحد الفاصل بين تنشيط الخيال المرغوب والمطلوب وبين الإثارة الضارة.

كذلك ينجذب الأطفال في المراحل المتوسطة من الطفولة (٨-١٢) سنة إلى القصص التي يدور فيها الصراع بين الخير والشر، ويستمتعون بالمصاعب التي تواجه البطل في سبيل تحقيق أهدافه، ومن ثم انتصاره على كل الصعاب والوصول إلى هدفه.

ثالثاً: استخدام قاموس الطفل اللغوي

لكل مرحلة من مراحل عمر الطفولة مجموعة من الكلمات يكون الطفل قد اكتسبها وتعلمها، ثم تزداد حصيلة الطفل اللغوية بانتقاله من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، ولن يستطيع الطفل الإقبال على قراءة ما يوجه إليه من كتب إلا إذا كانت مكتوبة في حدود الحصيلة اللغوية للطفل الذي يقرأ الكتاب، وإلا وجد القراءة صعبة وغير مفهومة مما يؤدي إلى الانصراف عن القراءة.

وعلى من يكتب للأطفال أن يختار الكلمات المناسبة لعمر الأطفال الذين يكتب لهم، ولا بد أن يكون على إطلاع على القاموس اللغوي لهؤلاء الأطفال، وأن يكون عارفاً بالألفاظ المتداولة بينهم ومدلولها عندهم، وأن يستخدم ما أمكن الكلمات ذات المعنى المادي الملموس أكثر من استخدامه للكلمات ذات المعنى المعنوي.

لدى استعراض التحديات التي تواجه الثقافة العربية، بعد دخول وسائل الاتصالات الحديثة وتقنيات الثورة التكنولوجية لمنافسة الكتاب، واستبدال متعة الفن السمعي البصري الذي توفره التكنولوجيا بمتعة القراءة التي توفرها الكتب . وبعد إبراز أهمية ثقافة الطفل ودورها في تسريع عملية التنمية الثقافية والاجتماعية، وتوضيح حجم الطفولة في الأردن والتعريف بالجهات الحكومية وغير الحكومية المعنية بثقافة الطفل، وبالمؤسسات المعنية بعملية النشر وأرقام وإحصائيات نشر الكتب خلال السنوات الماضية. وبعد التعرف على واقع كتاب الطفل في الأردن من حيث الكم والكيف (من حيث الشكل والمضمون) والتطرق لأبرز عناصر الجذب والتشويق التي يجب أن تتوفر في كتاب الطفل، يمكن القول باختصار أن المضمون الجيد هو هدفنا الحقيقي من وراء إصدار كتب الأطفال، لكن هذا الكتاب أصبح يتعرض لمنافسة شديدة من قبل وسائل ثقافية أخرى، ومن قبل وسائل التكنولوجيا الحديثة، لذلك فإن إيصال المضمون الجيد للكتاب يتطلب توفير عناصر جذب وتشويق تتعلق بالشكل والمضمون، ليتمكن الكتاب من كسب الرهان والفوز بالمنافسة، وهذه العملية تتطلب كلفة مادية مرتفعة لتغطية عملية إصدار الكتاب وتمويل عمليات الترويج والدعاية والتسويق، وهذه تحتاج إلى تعاون أكثر من جهة مع الكاتب لدعمه وتشجيعه ليتمكن من إصدار كتابه ووضعه بين يدي الأطفال. وبالتأكيد فإن الكتاب الجيّد المضمون الجذّاب الشكل، جدير بكل الجهود التي تبذل في سبيله وبالكلفة التي تتطلبها عملية إصداره.

المراجع

١- أحمد المصلح، صحافة الأطفال في الأردن، ورقة مقدمة لندوة مكتبات الأطفال في الأردن، مركز هيا الثقافي، ١٩٩٦.

٢- أحمد المصلح، أدب الأطفال في الأردن، التجربة والإبداع، ورقة مقدمة لملتقى عمان الثقافي السادس، وزارة الثقافة ، ٢٨ أيلول - تشرين أول ١٩٩٧.

٣- الاستراتيجيات الوطنية للطفولة، المؤتمر الوطني للطفولة، وزارة التخطيط، ٤-٥ آيار ١٩٩٢.

٤- زين الحايك، وضع الأطفال في الأردن، منظمة اليونيسف، كانون الثاني ١٩٩٩.

٥- منير الهور، كتب الأطفال في الأردن، ورقة مقدمة لندوة حول كتب الأطفال، مكتبة الأسد، دمشق.

٦- د. هاني العمد، الصناعات الثقافية في الأردن، دراسة منشورة في مجلة أفكار، العدد ١٥٩، كانون الأول ٢٠٠١، إصدار وزارة الثقافة الأردنية.

٧- الكتاب السنوي لوزارة التربية والتعليم خلال الأعوام ٩٧، ٩٨، ١٩٩٩.

٨- يعقوب الشاروني، عناصر التشويق في كتب الأطفال، دراسة منشورة في مجلة ثقافة الطفل الصادرة عن المركز القومي لثقافة الطفل، القاهرة، المجلد٧، ١٩٩٢.

صناعة كتاب الطفل... واقع وتطلعات

أ. تغريد عارف النجار

مقدمة

يسعدني ويشرفني أن ألتقي بكم اليوم في الندوة الأولى من سلسلة الندوات التي تقيمها الجمعية الثقافية العربية بالتعاون مع أمانة عمان بعنوان "صناعة كتب الأطفال واقع وتطلعات".

يعتبر البحث في مجال أدب الأطفال من المواضيع التي لم تحظ بالاهتمام الكامل على خارطة الثقافة العربية. وبالرغم من أن ندوات كثيرة عقدت في الأردن لتناقش هذا الموضوع وخرجت بتوصيات قيمة، إلا أن تأثيرها انحصر بين جدران القاعات وأصبحت هذه الدراسات مرجعاً لندوات أخرى فقط لا غير.

ويأتي تسليط الضوء على كتب وأدب الأطفال لأن الثقافة عامل مهم من عوامل تكوين شخصية الإنسان أياً كان. وبما أن الطفولة أهم مرحلة من مراحل تكون هذه الشخصية، فقد اهتمت المواثيق الدولية بالطفل وحقوقه فركزت على حقه في التعليم المجاني والإلزامي والاهتمام بثقافته.

وعندما نعرف أن حوالي ٧٠٪ من السكان في الأردن هم من الأطفال والشباب كما تشير الإحصائيات، ندرك أهمية هذا الموضوع بالنسبة للأردن.

وستستعرض هذه الدراسة ما يلي:

١- نبذة سريعة عن تاريخ أدب الأطفال في الغرب.

٢- نبذة سريعة عن تاريخ أدب الأطفال في العالم العربي.

٣- عناصر صناعة كتاب الطفل العربي/ الأردن نموذجاً.

٤- وستلخص الورقة بعض التوصيات من أجل إفادة هذه الندوة لتعزيز صناعة الكتاب.

آملة أن نخرج من هذه الندوة ببعض التوصيات العملية التي ستساعد في إيصالنا إلى هدفنا المنشود، وهو الرقي بصناعة كتاب الطفل العربي لنصل إلى كتاب الطفل العربي المميز، وأعني بالكتاب المميز الكتاب المتميز شكلاً ومضموناً والذي يقبل عليه أطفالنا في العالم العربي من المحيط إلى الخليج ليصبح تراثاً يتداوله أحفادنا وأحفاد أحفادنا كما نتداول نحن تراث أجدادنا.

ما هو أدب الأطفال ؟

يعرف أدب الأطفال بأنه إبداعات كتبت خصيصاً لتقرأ للأطفال أو ليقرأوها وتناسب أذواقهم وتلامس نفسياتهم. ويشمل أدب الأطفال: القصص الخيالية، والشعر، والسيرة الذاتية والتاريخ، والمفاهيم، والحزازير، والأساطير، والخرافات، والأشعار، والقصص الشعبية المأخذوة من الأدب القديم[١].

إن المقومات الأدبية والفنية في قصص الأطفال لا تختلف عن مقومات القصص في أدب الكبار، فمثلاً تتمثل مقومات القصة للكبار في فكرة وشخصيات وبناء قصصي، وكذلك تكون قصة الأطفال. وينطبق هذا على بقية الألوان الأدبية الأخرى، ويختلف كتاب الطفل بخصائصه حسب المرحلة العمرية التي يخاطبها، وله مواصفات خاصة تميزه عن كتب الكبار من حيث الشكل والمضمون ونوعية الورق والطباعة وعدد الصفحات.

وينتقل الأدب إلى الأطفال عبر وسائل وأجهزة إعلامية مختلفة منها الكتاب: والمجلة، والصحيفة، والإذاعة، والتلفاز، والسينما، والمسرح، والآن: الحاسوب والانترنت، وهذه الوسائل تضيف بعداً آخر إلى الأدب لأنها تجسده بشكل فنيّ، مما يعطي الفرصة للأدب لان يكون أكثر انتشاراً[٢].

وأفضل مثال على هذا هو سلسلة كتب (هاري بوتر) للكاتبة الإنجليزية ج. ك.رولينجز إذ بعد نجاح كتبها بشكل لم يسبق له مثيل تحولت الكتب إلى أفلام وأصبحت منتشرة في كل أنحاء العالم وبكل الأشكال الأدبية والتجارية.

و في أحيان أخرى يحصل العكس تماماً، فيقدم برنامج للأطفال على التلفاز، وعندما ينجح بالاستحواذ على اهتمام الأطفال، تسرع دور النشر لكتابة قصص يكون أبطالها هذه الشخصيات المحبوبة كما حصل مع (البوكيمون) وعادة يكون إنتاج مثل هذه الكتب بدافع تجاري بحت.

أدب الأطفال في الغرب.

ظهر أدب الأطفال في الغرب أدباً منفصلاً له خصائصه المميزة له قبل قرنين من الزمن تقريبا. فقبل منتصف القرن الثامن عشر كانت القراءات الموجهة للأطفال تقتصر بمجملها على النصوص التعليمية والأخلاقية. وكانت الكتب الدينية والتعليمية وكتب آداب التهذيب هي الوحيدة الموجهة للأطفال، وقد لعبت الرسومات دوراً هامشياً في هذه الكتب.

ومع هذا كله علينا أن نذكر أن بعض الكتب الرائعة نشرت في القرنين السادس والسابع عشر وأصبحت مرجعاً أو منطلقاً لكتب الأطفال فيما بعد، ومن هذه الكتب كتاب بعنوان (ألعاب ومسرات الطفولة)١٦٥٧م وتبعه كتاب (العالم المرئي في صور) لجون ايموس كومبنبولس في عام ١٦٥٨م. وتكمن أهمية هذا الكتاب في أنه يعتبر أوّل كتاب مصور للأطفال في الغرب فهو يحتوي على صور عديدة للعالم الطبيعي مع تعريف لكل صورة. وقد بقي هذا الكتاب متداولاً في أوروبا لمدة قرنين من الزمن ونشر بعدّة طبعات ولغات. وأكثر ما ميز كتاب كومبنبلوس أنه اكتشف وبيّن لأول مرة أن هناك ما يميز الأطفال عن الكبار.

وكان من أكثر الكتب الشعبية انتشاراً كتب الأساطير وأهمها حكايات إيسوب التي ترجمها عن اليونانية إلى الإنجليزية ويليم كاكستون في عام ١٤٨٤م، والتي أصبحت بسرعة من أكثر الكتب المصورة للأطفال شعبية في العالم الغربي في ذلك الوقت.

وفي نهاية القرن السابع عشر صار كثير من التربويين يطالبون بالاهتمام بحاجات الأطفال الخاصة، وبدأت فكرة إدخال المتعة في العملية التربوية تأخذ قبولاً أكثر. ومن أهم من دعم هذه الفكرة الفيلسوفان جون لوك وجان جاك روسو حيث قال روسو في كتابه (بعض الأفكار عن التربية)" .. يجب أن يعامل الأطفال كمخلوقات مفكرة ويجب ألا أن نمنعهم من أن يكونوا أطفالاً..". ومن أهم ما آمن به روسو أن الهدف الرئيسي للتربية يجب أن يكون المحافظة على طبيعة الطفل الأساسية. وآمن أيضاً بأن على المعلمين أن يروا الأشياء كما يراها الطفل.

وفي بداية القرن الثامن عشر ازداد الاهتمام بأدب الأطفال، ومما ساعد في ذلك ازدياد نسبة التعلم وتطور الطباعة، مما أدى إلى فتح أسواق جديدة وظهور ناشرين جدد خاصة في إنكلترا. ومن أهم الناشرين في تلك الفترة جون نيوبرن الذي نشر كميات كبيرة ومنوّعة من كتب أدب الأطفال. وكان من أهم أنواع أدب الأطفال في القرن الثامن عشر ما يسمى بقصص الجنيات. وقد جمع شارلز برنو قصص الجنيات في كتاب لأول مرة بعد أن تداولها الناس شفوياً من جيل إلى آخر. وقد كان عنوان هذا الكتاب الذي صدر في عام ١٦٩٧م(حكايات من زمن بعيد) حيث احتوت هذه المجموعة على النسخة الأولى المكتوبة لقصص مثل (سندريلا) (الحسناء النائمة) (ليلى الحمراء) (ذو اللحية الزرقاء) (القط أبو جزمة) وقد أصبحت بعد ذلك متداولة في كل اللغات وفي كل أنحاء العالم.

وفي القرن الثامن عشر وبداية التاسع عشر، اشتهرت كتب المغامرات مثل كتاب دانييل ديفو (روبنسون كروزو)، أما القرن التاسع عشر فقد شهد مأسسة فكرة انفصال وتميز فترة الطفولة عن فترة حالة البلوغ في حياة الإنسان. فظهر في هذه الفترة كثير من الكتب التي أصبحت كلاسيكية فيما بعد ومنها (أليس في بلاد العجائب) ١٨٦٥م لكاتبها لويس كارول و(نساء صغيرات) ١٨٦٨م للويزا ماي ألكوت و(جزيرة الكنز) ١٨٨٣م لروبرت لويس ستيفنسون (ومغامرات هكلبري فن) ١٨٨٤م لمارك توين و(كتاب الأدغال) ١٨٩٤م لرديارد كبلنج.

وفي هذه الفترة أيضاً ظهر "الكتاب المصور" وهو الاسم الذي يطلق على نوع من الكتب لا تقل الرسومات فيه أهمية عن النص فهي مرادفة ومكملة له. وفي هذه الفترة صار التركيز على استقطاب فنانين معروفين لإنجاز رسومات الكتب. وقد كانت معظم الكتب حتى منتصف القرن التاسع عشر تطبع باللونين الأسود والأبيض أما الكتب الملونة فقد كانت تطبع باليد وبتكلفة عالية.

القرن العشرون

شهد القرن العشرون نقلة نوعية في مستوى التعليم والتغلب على آفة الأمية رافقها تطورٌ في تقنيات الطباعة والتصوير. وأصبح أدب الأطفال اليوم يقارن بأدب الكبار من حيث توسعه وتنوع اتجاهاته، وأصبح هناك كتب مخصصة للأطفال في مراحل أعمارهم المختلفة من الطفل الرضيع حتى البالغ الشاب، تقول الكاتبة سينثيا برلنجهام في مقالها "تصور الطفولة":"... إن الحيوية التي تتصف بها عملية نشر كتب الأطفال هذه الأيام توحي بأن الكتاب القصصي ما يزال بالرغم من المنافسة الشديدة من قبل وسائل الإعلام المنظورة والمسموعة المصدر الأهم دون منازع في إثراء خيال الأطفال وتوفير المعلومة والمتعة لهم"[٣].

لمحة تاريخية عن أدب الأطفال في العالم العربي

يمكن أن نرجع الاهتمام برواية القصة وسردها إلى العصر الجاهلي. وكانت هذه القصص موجهة للكبار والصغار مثل الغرب حيث لم يكن هناك تمييزٌ لمرحلة الطفولة بوصفها وصلة تحتاج إلى خصوصية معينة. ومن المؤكد أن الأطفال تابعوا تلك القصص التي تحث على الفروسية والمغامرة وتروي حكايات الحروب والمعارك بشغف وقد نقل الأطفال القصص البطولية بدورهم إلى أطفالهم وعوائلهم عندما كبروا.

عندما جاء الإسلام، ركز القرآن الكريم على قصص الأمم السابقة وسيلة لهداية الناس وإقناعهم برسالة الإسلام، وبعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم ركزت الأمهات على قصص وأخلاق النبي صلى الله عليه وسلم حتى يتعظ الأطفال. ثم دخل عنصر جديد ومهم في القصص المتداولة شفوياً بين الناس هو عنصر القصص المنقولة عن الشعوب والأمم التي دخلت في الإسلام مثل القصص الفارسية، والرومانية، واليونانية، والإسبانية. وكان لهذا أكبر الأثر. وفي هذا الوقت بدأت ترجمة (كليلة ودمنة) وكتاب (ألف ليلة وليلة) وكوّنت هذه القصص ما يمكن أن نسميه اللبنة الأساسية في أدب الأطفال في الوجدان العربي. وصارت فيما بعد مرجعاً هاماً لأدب الأطفال الحديث[٤]. وقد بدئ بكتابة القصص وتدوينها في أواخر العصر الأموي وأوائل العصر العباسي. ولم يكن تدوين القصص موجهاً للأطفال بل للكبار، ولكن تدوين القصص كان له أثرٌ كبيرٌ في إثراء المخزون القصصي عند العرب[٥].

أدب الأطفال الشعبي

للأدب الشعبي أهمية عند دراسة أدب الأطفال في أي ثقافة لأنه يعكس روح وأصالة الأمة. وقد دون أدب الأطفال الشعبي باللغة العامية في كتب دراسة التراث. وهناك تراث ثري من أناشيد "الهدهدة" وأناشيد لكل المناسبات تناقلتها الأمهات من جيل إلى آخر. وهناك تراث غني أيضاً من الأغاني التي يغنيها الأطفال في كل المناسبات، وللأسف لا نجدها إلا في كتب التراث أيضاً.

وقد درجت العادة عند الأمهات على سرد الحكايات لأطفالهن بغرض التسلية وخصوصاً ليلاً أمام موقد النار في فصل الشتاء. وكن يستخدم الحكايات ليجعلن الأطفال ينامون بسرعة أو لتقويمهم أو تخويفهم حتى ينصاعوا لأوامرهن. ومن أوائل من جمع قصص التراث في الأردن السيد نمر سرحان وضمّنها في (مجموعة الفولكلور الفلسطيني)[٦]. وللقصص الشعبية أهمية خاصة عند دراسة أدب الأطفال لأنها تمثل المنبع الشعبي لهذا الأدب وبعده القومي وعمقه التراثي.

والأدب الشعبي في بلادنا زاخر بقصص لا تعد ولا تحصى، لكن الكثير منها مبني على مفاهيم تربوية خاطئة هي انعكاس للحياة والمشاكل اليومية والعائلية في القرية في الأزمان الماضية، لكن هذا لا يمنع أبداً وجود الكثير من القصص التي يمكن توظيفها وإحياؤها بشكل حديث. وقد أفاد كثير ممن كتبوا للأطفال في الأردن من هذا المخزون الشعبي ووظفوه في كتاباتهم للأطفال. ومنهم على سبيل المثال وليس الحصر الكاتبة رندا الشاعر والفنان عصام خلف في (سلسلة قصصية من التراث الأردني) [٨].

أدب الأطفال في العالم العربي كما نعرفه اليوم

يمكن القول إنّ أدب الأطفال وكما نعرفه اليوم قد ظهر في زمن محمد علي في مصر أوائل القرن التاسع عشر، وذلك عن طريق الترجمة فقد ترجم (رفاعة الطهطاوي) الذي درس في الأزهر ثم ذهب إلى باريس قصص (شالز بيرو) بعنوان (حكايات الأطفال). وقد كان رفاعة الطهطاوي مسؤولاً عن التعليم في ذلك الوقت فأدخل قراءات القصص في المنهاج الدراسي. لكن بعد وفاته لم يتابع أحد هذا الموضوع إلى أن جاء (أحمد شوقي) أمير الشعراء وآمن بضرورة هذا الأدب فكتب العديد من القصص على ألسنة الحيوانات والطيور متأثراً بأدب الأطفال في فرنسا أثناء وجوده هناك ونذكر من هذه الكتب: (الصياد والعصفور) (البلابل التي رباها البوم) (الديك الهندي) (الدجاج البلدي). كما ألف (أحمد شوقي) أكثر من ثلاثين قصة شعرية للأطفال وعرف بها، مع أن هناك من اعترض على كون كلمات الأشعار أعلى من مستوى الأطفال. وبعد أن أثرى المكتبة العربية بالكثير من القصص والاشعار التي كتبها خصيصاً للأطفال خفت حماسته وأحبطت جهوده بسبب نظرة المجتمع الدونية لمن يكتب للأطفال!!

ظهرت بعض الكتابات الفردية بعد ذلك حتى جاء (محمد الهراوي) وتوجه للأطفال في كتاباته فكتب لهم العديد من القصص والأغاني منها (سمير الأطفال للبنين) و(سمير الأطفال للبنات) و(أنباء الرسل) وكتب ديواناً بعنوان (ألف - يا - شعر سهل في حروف الهجاء) صدر عام ١٩٣٩. وقد قامت دار الشروق مشكورة بنشر كتاب حديث لشعر (محمد الهراوي) بعنوان (أشعار وصور الحروف) عام ١٩٩٢، وقد زين الكتاب بلوحات فنية رائعة رسمها الفنان المصري المعروف (حلمي التوني). ومن خلال هذا الكتاب تعرّف الطفل المعاصر على شعر محمد الهراوي الذي هوجم مثل غيره لكتابته للأطفال لكنه استمر في العطاء.

وجاء بعده (كامل الكيلاني) الذي وهب حياته لأدب الأطفال وكانت أول قصة كتبها عام ١٩٢٧ وظل يكتب حتى توفي في عام ١٩٥٩. لقد نشر الكيلاني (٢٠٠) قصة أرسى فيها دعائم أدب الأطفال في البلاد العربية. فهو بحق يستحق أن يطلق عليه مؤسس أدب الأطفال الحديث في العالم العربي. وقد تناول في كتبه العديد من المواضيع مثل الدين والتاريخ والفولكلور وترجمات مبسطة للقصص العالمية[٩].

ومن أشهر من كتب للأطفال في مصر وما يزال يكتب حتى يومنا هذا الأديب عبد التواب يوسف الذي ولد في عام ١٩٢٨ ونذر أكثر من أربعين سنة من عمره لخدمة أدب الأطفال. وقد سبق كثيرين ممن خاضوا هذا المضمار من ناحية النوع والكم فله أكثر من (٤٠٠) كتاب للأطفال في الأنواع الأدبية المختلفة مثل الروايات، القصص، الشعر، والمسرحيات. كما فاز بالعديد من الجوائز المحلية والدولية مثل جائزة معرض بولونيا ٢٠٠٠ لقاء سلسلة (حياة محمد) التي بيع منها أكثر من خمسة ملايين نسخة!! وهو رقم خيالي في عالم النشر العربي[١٠].

المحطات الرئيسية في تطور أدب الأطفال في العالم العربي في النصف الثاني من القرن العشرين

وقد ظهر الاهتمام بأدب الأطفال واضحاً جلياً في كثير من البلدان العربية الأخرى خصوصاً في النصف الثاني من القرن العشرين. فقد ظهر في لبنان كثير من دور النشر التي أصدرت مطبوعات ملونة أنيقة تعتمد مبدئياً على الترجمة من الفرنسية واللغات الأخرى. ثم ظهرت "دار الفتى العربي" في لبنان، وسأتوقف قليلاً عندها لأنها نقلت صناعة كتاب الطفل نقلة نوعية أثرت على نظرة المجتمع العربي لكتاب الطفل العربي المبدع؛ فشجعت النصوص الأصيلة ذات التوجه الوطني ووظفت أشهر الفنانين التشكيليين في العالم العربي لينفذوا رسومات الكتب مثل اللباد، بهجت، محمود فهمي، حجازي، حلمي التوني، عدلي رزق الله. كما استقطبت الكتاب العمالقة مثل زكريا ثامر، وفتحت المجال لكتاب واعدين، واستخدمت أحدث الأساليب الفنية لإخراج الكتاب بشكل فني لم يعتد الجمهور العربي على رؤيته إلا في الكتب الأجنبية.

وكانت نتيجة هذا العمل المتكامل المبدع أن انتشرت كتب دار الفتى العربي في جميع أنحاء العالم العربي، وطبع منها طبعات بأعداد لم يسبق لها مثيل في عالم النشر، وترجمت إلى لغات مختلفة، ولكن الحرب الأهلية في لبنان والظروف السياسية في العالم العربي والظروف الخاصة لمؤسسيها جعلت (دار الفتى العربي) تنتقل إلى مصر وتختفي عن ساحة أدب الأطفال. وبعد أن انتهت الحرب الأهلية في لبنان رجع الاهتمام كما كان بنشر أدب الأطفال، ولكن اعتماداً على الترجمة والاقتباس بنسبة كبيرة، ثم بدأت دور نشر مختصة في نشر كتب الأطفال تتبنى النصوص الأصلية والرسومات المعبرة والطباعة الأنيقة، منها على سبيل

المثال وليس الحصر "دار الحدائق" وهي دار مختصة في نشر كتب الأطفال تأسست عام ١٩٩٤ وقد نشرت في السنوات الخمس الماضية ما يفوق (٨٠) كتاباً مصوراً للأطفال.

ومن المحطات الأخرى التي يجب علينا أن نتوقف عندها، لما كان لها من أثر كبير في أدب الأطفال العربي وفي صناعة الكتاب، تجربة العراق في هذا المجال من خلال الدور النشط لدائرة ثقافة الطفل التي خطت بأدب الأطفال في العالم العربي خطوة نوعية وكمية. فمنذ أواخر السبعينات وحتى عام ١٩٨٨ قامت دائرة ثقافة الطفل في العراق بترجمة كتب عالمية للأطفال والفتيان والمربين ، وشجعت على تأليف كتب أدبية وعلمية أخرجتها بشكل فني مميز من ناحية الرسوم والطباعة التى أحاطت العراق والحصار المستمر أثرت سلباً على ثقافة الطفل، وتقلص نشاط دائرة ثقافة الطفل بعد أن كانت إحدى أبرز المؤسسات الثقافية، ليس على مستوى العراق فحسب، بل على مستوى الوطن العربي. فتوقف إصدار عدد من المجلات وتضاءلت أعداد النسخ المطبوعة وارتفع ثمنها. وتبدلت نوعية الورق المستخدم كما انخفضت الخطة السنوية لدار ثقافة الأطفال فيما يتعلق بإصدار الكتب إلى (١٢) كتاباً، بينما كانت قد وصلت إلى (٧٠) كتاباً سنوياً، انعكس هذا أيضاً على عدد النسخ؛ ففي هذه الفترة نشر ما بين (١٠٠٠-٢٠٠٠) نسخة، بينما وصل عدد النسخ إلى (٢٥٠) ألف نسخة قبل الحصار[١١].

وفي العقد الأخير نشطت حركة النشر في البلدان العربية وبالأخص في مصر، حيث أطلقت حملة عام ١٩٩١ شعارها "القراءة للجميع"، وقد نجح هذا المشروع في تأسيس آلاف المكتبات ونشر ملايين النسخ من الكتب المنخفضة السعر.كان لهذا المشروع أكبر الأثر في ازدياد التأليف والنشر في مصر، وذلك بدعم المؤلفين والناشرين وخلق أسواق كبيرة لهم لبيع إنتاجهم الفكري. لكن وللأسف فإن هذه التجربة بقيت محصورة في مصر ولم تتبنَّها أي من الدول العربية مع أن اليونسكو اعتبرتها نموذجاً يحتذى. ومن دور النشر المصرية في القطاع الخاص برزت (دار الشروق) و(دار السفير) في مجال النشر للأطفال. وفي سوريا برزت (دار الفكر) و(دار الفكر المعاصر) و(دار الربيع)في نشر كتب الأطفال. وفي السعودية ظهرت دور نشر مختصة في كتب الأطفال منها (العبيكان) وهي مؤسسة متميزة على الصعيد الخليجي وتتركز إصداراتها في أدب الطفل وتوظيف التقنيات الحديثة وتبسيطها للأطفال.

وفي الكويت ظهر الاهتمام بأدب القراءة من قبل (الصندوق الوقفي للثقافة والفكر) الذي أسس فكرة "نادي القارئ الصغير" لتشجيع وتأصيل عادة القراءة عند الأطفال وبدأ

بنشر كتب للأطفال وترجمة كتب تتعلق بالقراءة والكتاب موجهة للأهل والمربين.

وفي قطر أعلنت جائزة الشيخة فاطمة بنت هزاع بن زايد آل نهيّان لقصة الطفل العربي في عام ١٩٩٦، وهي الآن تستقطب أكثر من (٣٠٠) كاتب للأطفال. وفي فلسطين مؤسسة تامر التي أصدرت العديد من الكتب للأطفال وبأقلام الأطفال.

نبذة عن تطور أدب الأطفال في الأردن

أما في الأردن، فقد كانت هناك محاولات فردية في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، وكان أول من كتب للأطفال السيد راضي عبد الهادي الذي نشر قصة (خالد وفاتنة) عام ١٩٤٥ في القدس، وفايز علي الغول الذي نشرقصة (الدنيا حكايات)عام١٩٥٦ في القدس، وعبد الرؤوف المصري (رغيف يتكلم) ١٩٥٧، وعيسى الناعوري (نجمة الليالي السعيدة) ١٩٦٣ عمان، وحسني فريز (قصص من بلدي) ١٩٧٥ عمان، وتغريد عارف النجار (قصة صفوان البهلوان) ١٩٧٧ عمان. كما أصدرت دائرة التربية في الجمعية العلمية الملكية مجموعة من كتب الأطفال العلمية. وفي عام ١٩٧٩ صدر كتاب (السلحفاة والأطفال) للأديب فخري قعوار[١٢].

يرى الباحثون أن عام ١٩٧٩ هو تاريخ فاصل بالنسبة للاهتمام بأدب الأطفال في الأردن، حيث يمثل هذا التاريخ عام الطفل العالمي الذي أطلقته الأمم المتحدة. وكان أدب الأطفال في الأردن قبل هذا التاريخ يعتمد على محاولات فردية قليلة ومتباعدة، وفي عام ١٩٧٩ (عام الطفل العالمي) سُلط الضوء على هذا الجانب المهمل في حياتنا، فاهتمت بالطفل كل الجهات الرسمية من وسائل الإعلام المختلفة، ووزارة الثقافة والداخلية والبلديات والمراكز الثقافية. وصار الاهتمام بالطفل وبأدب الطفل على كل لسان. وكان لهذا الاهتمام أثر إيجابي وآخر سلبي، فمن أهم الآثار الإيجابية أن أدب الأطفال أخذ شرعية واهتماماً واحتراماً لمن يعمل في هذا الحقل. وأخذت خطوات لجعل أدب الأطفال من المساقات التي تعلّم في الجامعات والمعاهد. وازداد وعي الناس عامة والمدارس خاصة بأهمية الكتاب فأقبلوا على اقتنائه بشكل أكبر، وبدأت حركة نشطة للكتابة للأطفال. على أن من الآثار السلبية دخول بعض من المتطفلين على عالم الطفولة، الذين ركبوا موجة الاهتمام الرسمي بكتاب الطفل ظناً منهم أن الكتابة للطفل عملية سهلة لا تحتاج إلا إلى بعض الدروس والعبر متخفية على شكل قصة. غير أن الزمن تكفل بهذه الظاهرة لأن الكلمة الأخيرة في موضوع أدب الأطفال هي للأطفال

أنفسهم، فهم أولاً وأخيراً يقررون بإقبالهم أو ابتعادهم عن العمل إن كان هذا العمل ناجحاً أم لا. وقد نشر كثير من الأعمال للأطفال منذ عام ١٩٧٩م وسوف أركز على بعض المحطات المهمة في كل نوع من أنواع أدب الأطفال في الأردن.في مجال أدب الأطفال البطولي والتاريخي والوطني، أذكر الكاتبة روضة فرخ الهدهد التي نشرت خمسة وثلاثين كتاباً جسدت فيها شخصيات بطولية مثل جميلة بوحيرد والشيخ عز الدين القسام، وبسطت للأطفال أحداثاً تاريخية مثل مجزرة دير ياسين التي ما زالوا يعيشون في ظل تأثيراتها.

وفي مجال الأدب الوطني (القصة) أذكر شهلا الكيالي ومنير الهور ومحمد جمال عمرو.

وفي مجال المجموعات القصصية أذكر هاشم غرايبة، ونادیا العالول، ود. هدى الفاخوري، ود. نبيل الشريف.

وفي مجال القصص الدينية: محمود أبو فروة الرجبي، ويوسف العظم.

وفي مجال القصة المصورة: تغريد عارف النجار، ومارجو ملتجانيان، ومجدولين خلف، ورنا الفتياني، وعبير الطاهر.

وفي مجال الشعر: علي البتيري، ومحمد الظاهر، وراشد العيسى.

وفي مجال النص المسرحي: أكرم أبو الراغب، وناجح أبو الزين.

وفي مجال القصة العالمية المترجمة: منى زريقات.

المواضيع التي تطرق إليها أدب الأطفال في الأردن

توجّه أدب الأطفال في الثمانينات بشكل شبه تام إلى الأدب الوطني، ويرجع هذا إلى الظروف السياسية والنفسية التي كان يعيشها العالم العربي خاصة الأردن لقربه من وجع القضية الفلسطينية. وكان هذا على حساب الإبداع والتنوع في معالجة مواضيع تتطرق إلى جوانب حياة الطفولة المختلفة.

وفي التسعينات بدأ أدب الأطفال في الأردن يتنوع ويتشعّب، وظل الهم الوطني جزءاً مهماً من أدب الأطفال، ولكن بدأ الاهتمام أيضاً بأدب الطفولة المبكّرة وبشعر ومسرح الطفل، وازداد الاهتمام بشكل الكتاب الخارجي ونوعية الورق المستعمل في كتب الأطفال، وازداد وعي الناس والمدارس بأهمية الكتاب في حياة الطفل.

وفي دراسة للمواضيع التي تم التطرق إليها ما بين عام ١٩٩٥-٢٠٠٠ حسب تصنيف المكتبة الوطنية، كان للآداب نصيب الأسد من الكتب المنشورة وكان للفنون أقل نصيب[١٣].

صناعة كتاب الطفل في الأردن

ما هي عناصر صناعة كتاب الطفل (الورقي)؟

هناك العديد من العناصر التي تبنى عليها صناعة كتاب الطفل، ولا يمكن فصل هذه العناصر بعضها عن بعض، فهي مترابطة ترابطاً عضوياً، وأي خلل في أحدها يؤثر على الناتج النهائي وهو الكتاب.

وهذه العناصر هي

الناشر - الكاتب - الرسام - المطبعة - الموزع - القارئ - الكتاب.

وسأتحدث عن كل عنصر من هذه العناصر مركزاً على التجربة الأردنية في هذا المجال.

الناشر

لدى استفسارنا من اتحاد الناشرين في الأردن، وجدنا أن عدد الناشرين المسجلين يبلغ (١٠١) ناشر معظمهم يتخذ من عمان مقراً لأعماله، و١٠٪ فقط خارج عمان، معظمهم في إربد.

هناك سبع دور نشر تنشر للأطفال بالإضافة إلى نشرها كتباً للكبار من أهمها دار البشير، دار يمان، مؤسسة الرسالة، ودار ينابيع، ودار أسامة. أما عدد دور النشر المختصة في كتب الأطفال المسجلة في اتحاد الناشرين الأردنيين فهي ثلاثة "دار المنهل" "والسلوى للدراسات والنشر" "ومؤسسة تنمية الطفل".

وهناك حركة ملحوظة لنشر كتب الأطفال في الأردن يقوم بها الكاتب على حسابه الخاص. وللحق فإن دار المنهل هي أول دار متكاملة ومختصة في نشر كتب الأطفال في الأردن وقد تأسست عام ١٩٩٠، ونشرت العديد من سلاسل كتب الأطفال التعليمية والترفيهية مستخدمة لذلك أكثر من (١٥) كاتباً ورساماً.

كتب الأطفال المنشورة في الأردن بين سنة ١٩٩٥-٢٠٠٠

أخذت البيانات التالية من المكتبة الوطنية واستناداً إلى الكتب التي حصلت على رقم إيداع وأودعت فعلياً.

السنة	عددكتب الأطفال المنشورة	تصنيف الكتب المنشورة	آداب قصة شعر مسرحية	علوم اجتماعية	فنون	معارف عامة	تاريخ وجغرافيا	علوم تطبيقية	علوم طبيعية
١٩٩٥	١٧		١٢	٣	١	١			
١٩٩٦	٢٥		١٦	١					
١٩٩٧	٣٦		٣٥	١					
١٩٩٨	٧٤		٥٣	١٠	٢	٧			
١٩٩٩	٧٨		٤٧	١٣+١٤				٢	١
٢٠٠٠	٢٢		١+٤	٥		١		٢	٩
	٢٥٢								

نجد أن مجموع ما نشر في السنوات ١٩٩٥-٢٠٠٠ بلغ (٢٥٢) كتاباً فقط لا غير. والمتابع للإحصائيات يتفاءل عندما يرى زيادة أعداد الكتب المنشورة في السنوات ٩٦، ٩٧، ٩٨، ٩٩ باطراد، ليصدم بتراجع كبير في عام ٢٠٠٠. ومن المفيد لمن يهمهم قطاع أدب الأطفال أن يحللوا ويعرفوا الأسباب وراء هذا التراجع حتى يتسنى لهم تفاديه في المستقبل(١٤).

أما بالنسبة للنشر في العالم العربي فيقول السيد عبد التواب يوسف: إن مجموع ما ينشر للأطفال في العالم العربي حوالي ٢٠٠٠ كتاب، وقد كان نصيب مصر منها في عام ٢٠٠٠ ألف عنوان. ويضيف قائلا: إن هذه نقلة نوعية لأنه حتى عام ١٩٩٧م فقد كانت مصر تصدر مئة كتاب فقط للأطفال في العام الواحد، ونحن هنا نتكلم عن أكبر دولة عربية من حيث كثافة السكّان (٦٨,٥) مليون نسمة ومن أعرق الدول العربية ثقافة(١٥).

ولو أخذنا بلداً إسلامياً مثل إيران نموذجاً للاهتمام بالكتاب عامة، وكتاب الطفل خاصة، نجد المعلومة التالية في (خانتي كتاب) وهي نشرة أسبوعية لوزارة الثقافة الإيرانية على الانترنت. تقول النشرة: في شهر آب ٢٠٠١ نشرت مجموعة من دور النشر الإيرانية الكبيرة ما مجموعه ٥٤٣ كتاباً أو ما يعادل (٢,٧) مليون نسخة، وقد كان نصيب أدب الأطفال من هذه الكتب ١٦٪ أي (٨٧) كتاباً ونحن هنا نتكلم عن النشر في شهر واحد فقط(١٦).

أما في الولايات المتحدة فكانت إحصائيات نشر كتب الأطفال كالتالي[١٧]:

السنة	كتب الأطفال المنشورة في الولايات المتحدة
١٩٩٦	٥٣٥٣
١٩٩٧	٣٦٨٣
١٩٩٨	٩١٩٥
١٩٩٩	٩٤٣٨

وفي المملكة المتحدة كان مجموع ما نشر للأطفال في عام ١٩٩٢ (٦٩٢٧) كتاباً، وفي عام ١٩٩٧ وصل مجموع ما نشر للأطفال إلى (٨٠٤٩) كتاباً، وكان معدل سعر كتاب الطفل في ذلك العام (٥,٨٧) باونداً استرلينيا[١٨].

وعلى صعيد القراءة في العالم العربي تراجع عدد النسخ التي يطبعها الناشر من كل عنوان، إذ على الرغم من تزايد عدد السكان إلى ٢٥٠ مليون عربي، وتناقص عدد الأميين بسبب قوانين التعليم الإلزامي، فإن الناشر بات لا يطبع من أكثر عناوينه رواجاً أكثر من ثلاثة آلاف نسخة، مما يعني أن أمة "اقرأ" أصحبت لا تقرأ[١٩]. مع أن العرب والمسلمين عرفوا باهتمامهم بالكتب والمكتبات في العصور الماضية، حيث تقول المستشرقة الألمانية زيغريد هونكه في كتابها القيم "شمس العرب تسطع على الغرب": "إن متوسط ما كانت تحتويه مكتبة خاصة لعربي في القرن العاشر، كان أكثر مما تحتويه كل مكتبات الغرب مجتمعة"[٢٠].

لنعرف مدى فداحة مأساة الثقافة التي نعيشها وبالأخص ثقافة الطفل متمثلة بكتاب الطفل، آخذين بالاعتبار أن الحضارة عند الأمم تحسب بكمية الورق التي تستخدمها الأمة لنشر نتاجها الثقافي، فما علينا إلا أن نحسب نصيب كل طفل من نسبة الكتب المنشورة للأطفال وبمعادلة بسيطة هي: العناوين × عدد النسخ على عدد الأطفال الذين يجيدون القراءة. فلو قلنا إن معدل العناوين الجديدة في الولايات المتحدة هو (٥٠٠٠) عنوان، فإن نصيب الطفل في الولايات المتحدة من الكتب الجديدة يتراوح ما بين ٨ إلى ١٠ كتب لكل طفل. وفي المعادلة نفسها لا يتجاوز نصيب الطفل العربي الفقرة الواحدة !

المشاكل التي يواجهها الناشرون

١- المواصفات الخاصة بكتب الطفل وغلاء كلفة إنتاجه وقلة المردود المادي.

٢- صغر الأسواق العربية والمشاكل التي تترتب على حركة الكتاب بين الحدود والجمارك.

٣- بعض الدول العربية تفرض رسوماً جمركية تقارب الـ ١٧٪ على الكتاب.

٤- قلة المختصين في مجال الكتاب والرسم للأطفال.

٥- التصوير والاستنساخ غير القانوني.

نبذة عن كتّاب الأطفال في الأردن

يشكل كتاب (ثقافة الأطفال في الأردن) مرجعاً أساسياً للمهتمين بأدب الأطفال، وهو كتاب ببلوغرافي يرصد حركة ثقافة الأطفال في الأردن، وقد قام بإعداده السيد طه عثمان والسيدة روضة الهدهد، بدعم من الاتحاد العام للجمعيات الخيرية والرابطة الوطنية لتربية وتعليم الأطفال في عام ١٩٩٣. ويتبين من نظرة سريعة إلى الفهرس أن عدد من كتبوا للأطفال حتى تاريخ إصدار هذا الكتاب حوالي (١٢٧) كتاباً وكاتبة. وقد ترك كثير ممن ذكروا في هذا المرجع مضمار أدب الأطفال بعد محاولة واحدة أو عدة محاولات وانبروا لاهتمامات أخرى. وبقي عدد قليل منهم في الساحة يكتبون وينشرون للأطفال بشكل دوري كما دخلت أسماء جديدة إلى هذا المضمار.

المشاكل والعقبات التي يواجهها الكاتب

من المشاكل والصعوبات التي يواجهها الكاتب ما يلي:

١- صعوبة العثور على ناشر لقلة الناشرين المختصين بأدب الأطفال.

٢- عدم الثقة بأن الناشر سوف يفيه حقه.

٣- يتوجه بعض الكتاب إلى النشر على حسابهم الخاص وهذا يرتب عليهم ضغوطاً مالية ومشاكل في التوزيع.

٤- عدم وجود الدعم اللازم من الجهات الرسمية.

٥- عدم الحصول على مردود مادي كاف يمكن الكاتب من التفرغ للكتابة كما في الغرب.

٦- عدم الاحتكاك الكافي بأدب الأطفال العالمي مما يؤثر على نوعية إنتاج الكاتب ويغرقه في النمطية.

وتقول الكاتبة السيدة روضة الفرخ الهدهد إن أهم مشكلة يواجهها كاتب أو ناشر قصة الطفل هي التوزيع حتى يصل الكتاب إلى أيدي الأطفال في الدول العربية الأخرى. وتقول

أيضاً إن من المشاكل الأخرى "الجمارك.. الرقابة.. فرق العملة.. استعمال العملة الصعبة في التسعير.. كلفة الشحن.. عدم الدفع إلا بعد البيع أي "برسم البيع" وهذا يعني عدم استلام الثمن إلا بعد سنوات أحياناً، هذا إذا دفع الموزع المبالغ وغالباً لا يدفع إلا بشق الأنفس". وتؤيدها تماماً في هذا الكلام الكاتبة هدى فاخوري.

الرسام أو فنّان كتب الأطفال

رسام أو فنان كتب الأطفال، هو فنان مرهف الحس يمتلك الخيال والقدرة على توظيف هذا الخيال بالألوان والأشكال ويفهم الأطفال بمراحل أعمارهم المختلفة. وهو الذي يمكن أن يجدد نفسه باستمرار وذلك باستخدام المواد والأساليب المختلفة في فنه، وللفنان أهمية لا تقل عن الكاتب في قصص الأطفال وخصوصاً ما يسمى منها بـ(الكتب المصورة)، وهذه القصص هي نوع من أنواع أدب الأطفال للمراحل العمرية الأولى، وعلينا أن نميزها عن (الكتب المرسومة) التي توظف الرسومات زينة لكتاب أو توضيحاً لنص لا أكثر ولا أقل. ويصف الكاتب عبد التواب يوسف العلاقة بين الصورة والكلمات في (الكتب المصورة) فيقول: "إن الكلمات مضفورة مع الصورة والرسوم ملتحمة عضوياً مع النص، تصافح عيون الأطفال لكي تثير مشاعرهم وانفعالاتهم وتضيف جديداً للكلمات"[٢٢]. لذلك تبرز أهمية رعاية وتشجيع هذا النوع من الفن في معاهدنا لأن قلة أو عدم كفاءة هذا العنصر في صناعة كتاب الطفل ينعكس سلباً على الناتج الأخير وهو كتاب الطفل.

المشاكل التي يعاني منها فنانو رسوم الأطفال

يواجه الفنانون مشاكل مشابهة للكتاب في كثير من الأحيان وتتلخص بما يلي:

١- قلة المردود المادي الراجع لقلة نشر كتب الأطفال وهذا لا يشجع على الإقبال على مثل هذا الفن المتخصص.

٢- التعامل مع ناشرين لا يقدِّرون خصوصية هذا الفن واحتياجاته، ولا يطلبون من الفنان إلا الفن النمطي المألوف لديهم، فيرفضون الاتجاهات الجديدة والمحاولات الفنية التي قد تكلف وقتاً ومبالغ أكبر من المال.

٣- عدم الاطلاع الكافي من قبل البعض على الاتجاهات العالمية الجديدة والمبدعة في معالجة هذا النوع من الفن.

٤- نقص الدورات والاحتكاك مع الفنانين الآخرين في العالم العربي.

والجدير بالذكر أن اتحاد الناشرين العرب قد قرر مشكوراً تسليط الضوء هذا العام

على رسامي كتب الأطفال في العالم العربي. وقد خصص جناحاً خاصاً في (معرض بولونيا الدولي لكتب الأطفال) لرسومات الفنانين العرب واتخذ قراراً بتنظيم معرض متجول لمدة عام تستضيفه الدول العربية ليستفيد الجميع من هذه التجربة الرائعة. والأهم أن الأعمال المعروضة ونبذة عن الرسامين سوف تنشر في دليل خاص ليكون في متناول يد الناشرين ليستفيدوا من خبرة هؤلاء الفنانين.

رسامو كتاب الطفل في الأردن

تبقّى كما في دليل (ثقافة الأطفال في الأردن) عام ١٩٩٣، ١٤ رساماً ورسامة منهم: منال حدادين، راشد الكباريتي، جلال عريقات، سمير ونسيم مطير. وبعد حرب الخليج هاجر كثير من الفنانين العراقيين المختصين في فن ورسومات أدب الأطفال فاستفاد الأردن كثيراً من خبراتهم في هذا المجال. ومن أهم من عمل في هذا المجال من العراق الشقيق وترك بصماته على أدب الأطفال الأردني الفنانة لمياء الصاحب التي رسمت لعدد من الكتاب الأردنيين وقد شاركها في هذا المجال: سامر أسامة، ضياء حجار، نزار يحيى، ومؤيد نعمة، وغيرهم...

لماذا العزوف عن القراءة والابتعاد عن الكتاب؟

يلوم معظم الناس الفضائيات ووسائل الترفيه الأخرى، كما يلومون الآن الانترنت والحاسوب، ويعزون إليها عزوف الأطفال والشباب عن القراءة. لكن الحقيقة المرة أن السبب الرئيسي هو أننا لم نكن نهتم بالكتاب أصلاً لأن عادة القراءة لم تكن متأصلة عندنا. ولو كان الكتاب والقراءة جزءاً مهماً من حياتنا اليومية لتأثر بعض الشيء بواقع الحال ولكن ليس بهذه الشدة.

فما ينطبق علينا ينطبق على كل أطفال العالم. فهل هناك بلد فيه من وسائل الترفيه الإلكتروني وغيره مثل أو أكثر من الولايات المتحدة؟ إذاً كيف نفسر ارتفاع نسبة الكتب المنشورة للأطفال في عامي ١٩٩٨ و١٩٩٩ لتصل إلى أكثر من ٩٠٠٠ عنوان في السنة؟!

من المهم أن نتوقف ونحدد أولوياتنا لنعرف أين الخلل؟ ومن ثم علينا أن نخطط لمعالجة هذا الخلل ونعمل على نطاق محلي إقليمي وعالمي وعلى مدى سنوات لنضمن الاستمرارية. وللتمثل لهذه المتابعة المستمرة والتخطيط أن المختصين في النرويج انتبهوا إلى أن أطفالهم الذين كانوا يحتلون أعلى نسبة من القراء بالنسبة لشعوب الشمال قد خف نهمهم للقراءة، وصاروا يقرأون في اليوم ثلاثين دقيقة تقريباً (الأولاد) وأربعين دقيقة (البنات)، فما كان

منهم إلا أن بدأوا بحملة قومية تهدف إلى إعادة مكانة عادة القراءة عند الصغار كما كانت، وشارك في هذه الحملة وزراء ومؤلفون ومدرسون وناشرون وأصحاب المكتبات والإعلام والإنترنت[٢٣].

وفي التسعينات (١٩٩٣م) شعر الفرنسيون بانخفاض في نسبة القراء، فنزل وزير الثقافة الفرنسي ومعه كبار المؤلفين والكتّاب إلى الشوارع والحدائق العامة والمراكز الثقافية يقرأون ويتحدثون مع الناس من حولهم عن القراءة والكتب في مهرجان عام أسموه (مهرجان جنون المطالعة)[٢٤].

المطابع

وفقاً لإحصائيات وزارة الصناعة والتجارة فقد بلغ عدد المطابع في الأردن ٣١٦ مطبعة مسجلة كمؤسسة فردية و٧٤ مطبعة مسجلة كشركة ومطبعتي تشكيل كرتون. ويتوفر في الأردن مطابع كبيرة فيها أحدث الآليات مثل المطبعة الوطنية ومطابع الصحف (الرأي والدستور). ولكن هذا القطاع يواجه المشاكل مثل القطاعات الأخرى المتعلقة بصناعة الكتاب؛ فأسعار الطباعة في الأردن أغلى من الدول المجاورة، ويرجع هذا إلى غلاء المواد الأساسية في عملية الطباعة. ومع أن مطبوعات الأطفال أعفيت من الضريبة المضافة بعد احتجاج أهل الاختصاص في الموضوع، إلا أن المواد الخام مثل الورق والأحبار والبليتات كلها تخضع للضريبة، وهذا يزيد من الكلفة مما يشجع كثيراً من دور النشر أن تطبع إنتاجها خارج الأردن، ويحدد السيد أحمد محمد العسيس مدير مطابع الدستور التجارية بعض المشاكل التي تؤثر في مستوى الجودة الطباعية في الأردن على النحو التالي:

١- عدم مواكبة المطابع للتطورات المتسارعة في تكنولوجيا الطباعة من ناحية تحديث الأجهزة والآلات لتواكب عصر التكنولوجيا.

٢- نسبة كبيرة من الفنيين في المطابع غير مؤهلين في مدارس أو معاهد متخصصة بهذا الحقل، وقد اكتسبوا مهارات سلبية أثرت على المستوى العام في الجودة.

التوزيع

بالنسبة لقطاع التوزيع، فالملاحظ أن كثيراً من دور النشر مسجلة كدور نشر وتوزيع، أي أنها تتحمل مسؤولية نشر وتوزيع إنتاجها في أحيان كثيرة تتحمل مسؤولية توزيع إنتاج الآخرين. وهناك محاولات فردية للتوزيع المحلي ويوجد القليل فقط من المؤسسات المختصة بالتوزيع. أهمها (وكالة التوزيع الأردنية). وتقول لميس الحسيني التي عملت في الوكالة

لسنوات طويلة إن من أهم المشاكل التي يواجهها الموزعون بشكل عام هي أماكن التوزيع والعرض المناسبة، بالإضافة لغلاء أسعار الكتب، وتجد أن أكبر نقص في كتب الأطفال في مكتبة الطفل العربية هي الكتب العلمية الجيدة والخاصة بالبيئة العربية، وتعزو قلة الإقبال على اقتناء الكتب هذه الأيام مقارنة بالسنوات السابقة إلى الأوضاع الاقتصادية السيئة والفضائيات العديدة.

القارئ

الطفل القارئ هو أهم عنصر من عناصر صناعة الكتب فلأجله نعمل كلنا، وهو أمل المستقبل. والقراءة من أجل المتعة والفائدة هي حق من حقوقه المكتسبة التي شرعتها الهيئات الدولية. وعادة فإن الطفل يحصل على الكتاب من عدة مصادر:

١- البيت:

مع الأسف لا تضع معظم العائلات الكتاب في سلم أولوياتها، لأنها تعاني من مشاكل اقتصادية وتجد صعوبة في توفير المستلزمات الأساسية مثل الطعام والشراب واللباس. وتشكو من ارتفاع ثمن الكتاب. أما العائلات المقتدرة فهي تقارن كتاب الطفل المحلي بالكتاب الأجنبي وتفضل في معظم الأحيان الكتاب الأجنبي.

٢- المكتبة المدرسية:

من المفروض أن تتوفر مكتبة في كل مدرسة حكومية ولكن مسألة الأوليات ترد هنا أيضاً، في ضوء غياب الاهتمام الرسمي لا تعطي المكتبات الاهتمام أو الدعم المطلوب. وفي بعض الأحيان لا توظف أمينة مكتبة مختصة بل تعطى الوظيفة لمعلمة غير مختصة، فيصبح الهم الأكبر هو المحافظة على "العهدة" حتى لا تضطر المعلمة المسؤولة عن المكتبة إلى دفع تكاليف الكتب الضائعة أو التالفة.

والعلاقة بين كاتب قصة الأطفال المحلي ومكتبة المدرسة الحكومة مليئة بالعقبات، مما يجعل الكاتب أو الناشر يبتعد عن هذه المكتبات. أما بالنسبة للمدارس الخاصة وخصوصاً الكبيرة منها، فهي تهتم باقتناء الكتب وتشجيع الكاتب والكتاب المحلي وذلك باستضافة الكاتب ومساعدته في ترويج كتابه الجديد بين الأطفال وعقد لقاءات مع الأهل وإقامة معارض الكتب. وقد قامت بعض المدارس بعمل توأمة مع مدارس في مناطق أقل حظاً ووفرت الكتب لمكتبات هذه المدارس.

المكتبات العامة

بلغ عدد المكتبات العامة التابعة لأمانة العاصمة في الأردن ٢٦ مكتبة منها ١٢ مكتبة عامة و١٤ مكتبة للأطفال، وهناك مكتبات أخرى تابعة لمراكز الأطفال لكنها كلها ما زالت لا تكفي بالنسبة لعدد السكان. وللأسف لا توجد خطط واضحة وشاملة لتوفير مكتبة في كل حي تحتوي على أحدث الكتب والمراجع وتقيم النشاطات الثقافية لاستقطاب أهل الحي إلى المكتبة. وتكمن أهمية المكتبات العامة في قدرتها على اقتناء الكتب مما ينشط عملية التأليف والنشر ليصل الكتاب إلى أي طفل في أي مكان.. ففي الغرب حيث توجد مكتبة عامة في كل حي تقريباً لا تكون الثقافة حكراً على الأغنياء فقط بل الكل يستطيع أن يشترك في المكتبة ويستعير ما يريد من الكتب وأفلام الفيديو والأقراص المدمجة وعلى المكتبة أن توفر له كل جديد.

توصيات

تقترح هذه الورقة التوصيات التالية من أجل دعم صناعة كتاب الطفل:

١- ينبغي على جميع الجهات المختصة زيادة الاهتمام بأدب الأطفال ودعمه مادياً ومعنوياً ليصل إلى المستوى المطلوب إقليمياً وعالمياً.

٢- تشجيع الأدباء على إنتاج كتب متنوعة تساهم في تثقيف الطفل أدبياً وعلمياً واجتماعياً وتساهم في تنشئته النفسية والاجتماعية.

٣- ينبغي أن تقوم الجامعات والمعاهد العلمية والأدبية بتشجيع الطلاب على التخصص في مجال أدب الطفل.

٤- تشجيع إجراء الدراسات العلمية الجادة حول أدب الأطفال.

٥- تشجيع نقد كتب الأطفال من قبل مختصين في هذا المجال للمساهمة في تطويره.

٦- توجيه المدارس والمؤسسات المختلفة إلى ضرورة تشجيع الأطفال على القراءة وذلك بتوفير الحوافز المختلفة.

٧- الطلب من أمانة العاصمة ووزارة التربية إطلاق حملة تأسيس "مكتبة عامة في كل حي" ضمن خطة مدروسة طويلة الأمد.

٨- خفض الرسوم على المواد الأولية للطباعة حتى تتمكن دور النشر في الأردن من منافسة أسعار دور النشر في البلدان العربية المجاورة. ورفع سوية المستوى الطباعي بتوفير دورات للفنيين وتحديث الآلات الطباعية.

٩- تشجيع الناشرين على الإقبال على نشر كتب الأطفال الجيدة وذلك بتوفير أسواق محلية لهم.

١٠- التعاون بين الكتّاب والمؤسسات الإعلامية المختلفة من أجل إبراز كتاب الطفل الجيد للمساهمة بنشره بين الأطفال والأهالي.

١١- ضرورة تركيز برامج الأطفال في وسائل الإعلام على تشجيع الأطفال على القراءة والاهتمام بالكتاب.

المراجع

(١) موسوعة الإنكارتا، الانترنت.

http://encarta.msn.com/index/conciseindes/13/01338000.htm.

(٢) هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال فلسفته وفنونه ووسائطه الهيئة العامة، القاهرة ١٩٧٧، ص١٣٤.

(٣) برلينجهام سينثيا، تطور الكتاب المصور، جامعة كاليفورنيا.

http://www٢.library.ucla.edu/libraries/special/childhood/pictur.htm

(٤) د. أبو معال عبد الفتاح، أدب الأطفال في الأردن: النشأة والتطور(١٩٢١-١٩٨٠).

(٥) شرايحة هيفاء، أدب الأطفال ومكتباتهم، عمان، ١٩٧٨.

(٦) سرحان نمر، موسوعة الفلكلور الفلسطيني، عمان، ١٩٧٧.

(٧) الانجاب والطفولة: دراسة في الثقافة والمجتمع الفلسطيني، د. شريف كناعنة، عبد العزيز أبو هدبا، عمر حمدان، نبيل علقم، وليد ربيع، البيرة، فلسطين،١٩٨٤.

(٨) ثقافة الأطفال في الأردن، روضة الفرخ الهدهد، طه عثمان، عمان، ١٩٩٣.

(٩) مرجع سابق(٥).

(10)Arab World Books http://www.arabworldbooks.com/ news14.htm1.

(١١)المشهد الثقافي في العراق.. ضد الحصار، ندى عمران، إسلام أون لاين. نت٢٠٠١.

(١٢) مرجع سابق (٥).

(١٣)بيانات المكتبة الوطنية.

(١٤)بيانات المكتبة الوطنية.

(١٥)أدب الأطفال.. ملء المساحة الفارغة، حوار محمد ثابت توفيق مع الأديب عبد التواب يوسف، حواء وآدم، إسلام أون لاين. نت٢٠٠٠.

(١٦)خانتي كتاب ٢٠٠١

http://www2.accu.or.jp/02/02-02/02-02country/02ira.htm1

(17)The Bowker Annual-Library and Book Trade Almanac

(18)Publishing and Book Trade Statistics, The Bookseller, UK publisher's review

http://www.lboro.ac.uk/departments/dils/lisu/list98/pub.htm1

(١٩)سالم، محمد عدنان، صناعة النشر وتحديات القرن المقبل مجلة الكلمة، ع١٦(صيف ١٤١٨) ص١١٩-١٢٣.

(٢٠)هونكة، زيغريد. "شمس العرب تسطع على الغرب"، ط٨، بيروت: دار الجيل، دار الآفاق الجديدة، ص٣٨٨.

(٢١)أدب الأطفال.. ملء المساحة الفارغة، حوار محمد ثابت توفيق مع الأديب عبد التواب يوسف، حواء وآدم، إسلام أون.

(٢٢)كتب الأطفال المتميزة المرسومة والمصورة، عبد التواب يوسف، الفيصل، العدد ٢٤٧، ص٦٧-٧٢.

(٢٣)مجلة العربي، العدد ٤٧٧.

(٢٤)صناعة المجتمع القارئ، مسؤولية من؟ حسن آل حمادة، مجلة (الكلمة)، بيروت، ع٢١، السنة الخامسة خريف ١٩٩٨م ص٨٨-٩٩.

المحور الثاني: الطفل العربي والثقافة الفنية

المشاركون:

- علي البتيري/ الأردن.
- لينا التل/ الأردن.
- هالة الأتاسي/ سوريا.

الطفل العربي وثقافة الموسيقى والغناء

أ. علي البتّيري

إشارة لا بُدّ منها

تجدر الإشارة إلى أن هذه الورقة البحثية قد جاءت من وحي التجربة الشخصية في مجال أغاني الأطفال والتعامل مع موسيقاهم. حيث اتكأت في معظمها على مجموعة إنجازات وتجارب عملية تمثلت في مشاركات مثمرة في مهرجانات أغنية الطفل، وفي أشرطة غنائية تم إنتاجها وتوزيعها، ولم تأت هذه الورقة البحثية متكئة على مصادر دراسة نقدية أو أكاديمية أو على حقائق علميّة إلا بالقدر الذي يعزّز طبيعة التجربة، ويقيس مدى صدق وجديّة التوجه نحو تقديم شيء ذي جدوى في مجال أغنية الطفل. هذا المجال المتعطش لأية أعمال غنائية متميزة تروق للأطفال وتشبع طموحهم الموسيقي وترقى بمداركهم ومشاعرهم إلى المستوى الفني الرفيع الذي نرجوه لهم.

في جوانب كثيرة من هذه الورقة حاولت الاسترشاد بعوامل النجاح المحدودة على صعيد أغنية الطفل، يشجعني على ذلك ويجعلني أكثر تفاؤلاً بعض النماذج الغنائية التي نجحت وربما فازت ونالت الاستحسان، بعد أن مرّت من التقييم ونتائج لجان التحكيم ومن خلال ذائقة الطفل الفنية وانجذابه وتفاعله الملموس، وبخاصة في المهرجانات الأردنية لأغنية الطفل العربي التي أصبحت تقليداً سنوياً جميلاً يلفت الانتباه على الأقل إلى ضرورة إعطاء الأولوية التربوية والإبداعية لأغنية الطفل لما لها من أهمية ودر حضاري في حياة الشعوب.

نحن والموسيقى العربية

حين نتحدث عن الفن الموسيقي العربي فإننا لا ننطلق من فراغ حضاري في هذا المجال، وإنما نستند إلى تراث موسيقي خصب ربما يجهله كثيرون مع الأسف. فالموسيقى العربية فن عريق له جذوره، إذ لدينا موروث هائل في علم الموسيقى والمقامات الموسيقية على وجه التحديد.

فعلى الرغم من اقتصار الإبداع الموسيقي العربي الحالي على أقل من عشرة مقامات موسيقية، فإن الدلائل التاريخية تشير إلى أن هناك ما يتجاوز ألف مقام موسيقيّ اندثر معظمها ووقع تحت طائلة الإهمال والتلاشي. ولا يعيد بعضها إلينا إلا تنشيط البحث

والاستعانة بتكنولوجيا المعلومات.

إن نظرة إحياء واحدة إلى تراثنا الموسيقي تكفي لأن نعرف بأن ابن سينا كان سّباقاً إلى وصف تعدّد الأصوات والتدوين الموسيقي، وتحديد العلاقة بين يد العازف بأوضاعها المختلفة على عنق الآلة الموسيقية وبين طبيعة الأصوات الموسيقية التي تصدر عنها.

كما تكفي نظرة إحياء تراثية واحدة، لأن نعرف بأن الكندي في أبحاثة الموسيقية قد وضع الأساس للسلّم الموسيقي الذي عرفه الغرب بعد ذلك بمئات السنين. كما تكفي لأن نعرف بأن الفارابي صاحب كتاب الموسيقى الكبير قد تحدث في كتابه عن التنافر وتعدد المقامات والأصوات، ناهيك عن تجارب زرياب الموسيقية على خامات الأصوات والمدى الصوتي للمغني، ومعهده الذي كان في قرطبة خير شاهد تاريخي على عراقة الموسيقى العربية.

من خلال هذه الإطلالة السريعة يمكن أن نخلص إلى خصب ماضي الموسيقي العربية علماً وفناً وإبداعاً، وهذا الخصب يشجعنا على إطلاع أبنائنا عليه وإشعارهم بقيمته الثقافية والحضارية، حتى يحبب إليهم أصالته الفنية الصافية، ونحن نعمل على تحصينهم وحمايتهم من اجتياحات الموسيقى الغربية للغناء العربي الحديث.

واقع أغنية الطفل العربي

ما زال أطفالنا يطربون لأغانٍ ليست لهم وإنما هي للكبار، وذلك لأنهم لا يجدون عبر وسائل الإعلام أغنيات خاصةً بهم. لذلك فهم مضطرون للتعامل مع أغاني الكبار بكل ما فيها من أفكار غريبة ومأزومة وعواطف ماجنة ومعان كبيرة لا تناسب مداركهم ولا تستسيغها أسماعهم أو تتسع لها قدراتهم على التخيل والاستيعاب.

ولنا أن نتصور طفلاً بريئاً لا يجد أغنية تناسبه يمكن أن تعمق في نفسه قيمة جمالية أو تسمو بعاطفته وترقى بوجدانه، فيضطر إلى الاستماع لأغنية خاصة بالكبار قد تكون مغرقة في الخلاعة والمجون أو موغلة في الرخص والابتذال والتسطح والضعف.

إن في هذا خطورة على سلوك الأطفال ومفاهيمهم، والقيم الخلقية التي نربيهم عليها، كما بأن هذه الأجواء الغنائية المستعارة من عالم الكبار كفيلة إن هي تزايدت واستحكمت أن تفوّت على الأطفال فرصة أن يعيشوا طفولتهم بمختلف مراحل نموها وتكوينها السيكولوجي.

أثر الموسيقى والأغنية على الطفل

إذا كان العلماء قد أثبتوا بأن البقرة تزداد كمية حليبها إن هي سمعت الموسيقى، فكيف بتأثير الموسيقى على الإنسان الذي يعتبر الأرقى في تفكيره ومشاعره بين الكائنات الحية.

وإذا كانت الموسيقى لغة عالمية راقية تسمو بالنفس وتدخل إليها البهجة وتهدئ من مشاعرها وتخفف من همومها وأعبائها النفسية وتلهب مشاعرها الوطنية والإنسانية فإنها - أي هذه الموسيقى - تصبح مضاعفة التأثير حين تمزج بالكلمة الشعرية الجميلة والصورة الأدبية الأخاذة، فوقع الأغنية الملحنة والمؤداة بشكل جيد أهم وأقوى بكثير من وقع الموسيقى المجرّدة؛ لأن الكلمة الجملية المغناة تنقل الطفل من عالم التجريد الموسيقي إلى عالم الواقع المحسوس، وبقدر ما يتحقق الامتزاج والانسجام بين إبداع الكلمة وإبداع اللحن بقدر ما نحرز النجاح والتوفيق في تقديم أغنية جيدة ومؤثرة تتكامل فيها عناصر التوهج الفني وتستحوذ على إعجاب الطفل واستحسانه.

وإذا ما احتكمنا إلى الطفل في موضوع المفاضلة بين الموسيقى كلحن وإيقاع وبين الأغنية ككلمات ملحنة ومغناة، فإنّه بالتأكيد سيفضل الأغنية على الموسيقى القائمة أصلاً على التجريد والتخيل البحت. فالأغنية لتكاملها الفني تلبي احتياجات الطفل وتشبع رغبته وتنمّي ذائقته الفنية وتشبع طموحه.

وإذا كانت حركة الإصلاح والإحياء والتأصيل الموسيقي العربي ستبدأ من الأساس السليم الذي يمكن أن يُبنى عليه، فالجدير بهذا التأسيس الإصلاحي لواقع الحال المأزوم أن يتم في مجتمع الطفولة التي ستظل تمثل وعد الحاضر وإشراقه المستقبل.

فهذا التوجه الأنسب والأجدى على المدى المنظور البعيد نحو استعادة هوية الموسيقى العربية واسترداد الملامح الأصيلة والصافية للغناء العربي. بدءاً بأغنية الطفل التي تشكل الملمح الأكثر براءة وصفاءً فيه، وهذه أول المهمات الحضارية لرسالة التربية الفنية التي يجب أن نتهيأ جميعاً لأدائها من أجل طفولة أكثر نماءً ورقيّاً في المجتمع العربي.

تثقيف الطفل موسيقياً

الطفل بطبيعته متأثر بأصوات الطبيعة من حوله، فإما هو منزعجٌ منها أو مرتاحٌ إليها حين تكون نغماتها الإيقاعية رقيقة منسابة. والأصوات التي تلقى استحساناً عند سمع الطفل تشعره بالمتعة والطرب فتولد لديه الذائقة التي تميّز بين الجميل والقبيح من أصوات البيئة وبالتدريج تعمل على تكوين ذوقه الموسيقي.

من هنا يتبين لنا أهميّة الانتباه إلى قدرة الطفل الموسيقية الآخذة في التشكُّل لنعمل منذ البداية على إبراز هذه القدرة وتنقيتها من شوائب الأصوات والألحان الرديئة من أجل اغناء ذاكرة الطفل العربي بالألحان الجميلة والموسيقى الأصيلة الطيبة، وهذا لا يتسنىّ لنا عمله،

إلا بتوفير النماذج الموسيقية المدروسة والمنتقاة بعناية في مطلع حياته الدراسية،

وبذلك نكون قد عملنا على تربية وظائفه السمعية بنجاح وصقل ذائقته الموسيقية وتربية حاسته الفنية الكامنة فيه منذ الولادة.

إن تدريس الموسيقى المعززة بالأغنية المناسبة لفئة الطفل العمريّة، أمر ضروري لصقل شخصيته وتنمية وجدانه، وإغناء قدرته على التذوق والاستيعاب والتعلّم، وتوسيع إدراكه العقلي، وتحريك الجانب الاجتماعي لديه، وأخيراً تقوية إحساسه بالجمال.

ويحسُن بنا في هذا الجانب، أن نستمع إلى رأي أرسطو في أثر الموسيقى على التربية حيث قال بأن الغاية الأساسية للموسيقى تكمُن في كونها وسيلة للاستمتاع العقلي، وأن لها مع ذلك مزايا خلقية، لأنها تبُث في النفس الشجاعة والإقدام والميل إلى الرقة والعطف في التعامل، وتثير العواطف والانفعالات الطيبة، فالموسيقى في نظر أرسطو هي تهذيب للعقل، ومقوم للأخلاق ومرّوح للنفس ومهدئ للأعصاب.

إذا كان مؤتمر التربية الموسيقية الذي نظمته اليونسكو في بروكسل عام ١٩٤٨ قد بحث باهتمام موضوع التربية الموسيقية في مدارس العالم قبل أكثر من نصف قرن من الزمن فأصدر توصياته التي تؤكد على ضرورة الاهتمام بالموسيقى ودعمها من قبل الجهات التربوية المختصة لأهميتها التربوية، وإذا كان المؤتمر الثاني للمجمع العربي للموسيقى المنعقد في طرابلس (بليبيا) عام ١٩٧٢ قبل اكثر من ثلاثة عقود قد أوصى وزارات التربية في الوطن العربي بأن تعطي مادة التربية الموسيقية من الاهتمام في المدارس ما تعطيه لمادة اللغة العربية، وإذا كانت معظم دول العالم المتقدمة اليوم تدرس التربية الموسيقية، كمنهج دراسي مقرر إلى جانب الأغاني المقدّمة من خلال الإذاعة والتلفزيون، فقد أصبح لزاماً علينا أن نهتم بتثقيف الطفل العربي موسيقياً وذلك بإدخال مادة "التربية الفنية" في مناهج التربية والتعليم في صفوف رياض الأطفال والمرحلة الأساسية الدنيا والعليا.

فالمعرفة الموسيقية على أصولها الأكاديمية الصحيحة تكسب التلاميذ القدرة على استيعاب الموسيقى والتفاعل معها وترفع من مستوى تذوقهم الموسيقي والغنائي، ناهيك عن أن تدريس أطفالنا الموسيقى الغربية الشرقية بإيقاعاتها ومقاماتها المختلفة تكسبهم تحصيناً ومناعة بمواجهة هجمة الفنون العربية بكل ما فيها من تغريب وتهجين وتذويب.

وهناك مسألة هامة يجب ألا يفوتنا ذكرها على هذا الصعيد، وهي أن تدريس الموسيقى لأطفالنا وتعليمهم عزفها وكتابة وقراءة نوتتها، يكسبهم القدرة على الإبداع والإنتاج الموسيقي

والغنائي الذي يمكن أن يؤسس لانطلاقة فنية عربية تُعيد للأغنية العربية ما فقدته من أصالة وانتشار وتوهج ونجاح.

فالاهتمام بالموسيقى المدرسية لا يقل أهمية عن الاهتمام بالمسرح المدرسي والصحافة المدرسية، فقد يتاح لنا من خلال تدريس الموسيقى وتنشيط حركتها في المجتمع المدرسي أن نعد جيلاً عربياً منتجاً ومبدعاً في مجال الموسيقى والغناء يفرز لنا موهوبين ومبدعين واعدين قد يتوصلون في المستقبل إلى إنتاج فني أفضل يوفر للأغنية العربية أصالتها وحداثتها ويلبي احتياجات الصغار والكبار إلى أغنية عربيّة أكثر تألقاً ونجاحاً .

المهرجان الأردني لأغنية الطفل العربي -انطباعات تجربة ذاتية

لقد أصبح المهرجان الأردني لأغنية الطفل العربي بفضل التخطيط الجاد والإدارة الناجحة علامة بارزة على طريق العمل الجماعي من أجل إيجاد أغنية للطفل العربي خاصة به، وعلى مدى سنوات تكررت فيها التجربة واتسعت وتطورت تحول إلى مهرجان عربي يدعمه المجلس العربي للطفولة ويتنافس في مضماره الكثير من الشعراء الملحنين المحليين والعرب.

لقد كنت مواكباً لفكرة المهرجان منذ البداية، وحين لم ينجح التخطيط له في سنته الأولى ولم تتوفر الأغاني والألحان المناسبة والكافية خططت وزارة الثقافة لإقامة ورشة عمل فنية تجمع ذوي الاختصاص ويتم فيها تدارس أغنية الطفل من حيث طبيعتها ومتطلباتها وسماتها الفنية، وقد كان لي نصيب من المشاركة فيها، وكانت بالفعل ورشة ناجحة ومجدية بمعنى الكلمة. حيث أقيم المهرجان الأردني لأغنية الطفل في السنة التي تلت ذلك عام ١٩٩٣، وكان المهرجان في سنته الأولى والثانية ذا طابع محلي اقتصرت مشاركاته على الشعراء والملحنين الأردنيين ثم بدءا من المهرجان الثالث تحول إلى مهرجان عربي يضم مشاركات غنائية من عدة أقطار عربية شقيقة ورصدت له جوائز عربية ومحلية.

لقد وضع هذا المهرجان الأساس لأغنية الطفل، وأفاد من تجربته العديد من الشعراء والملحنين حيث صقلوا تجربتهم وطوّروها، فقدّموا أعمالاً غنائية متميزة شهد لها الأطفال أنفسهم وتفاعلوا معها أيما تفاعل.وقد كنت حريصاً وما زلت على المشاركة في هذا المهرجان الناجح بكل المقاييس. وحينما تم اختيار اثنتي عشرة أغنية من قبل لجنة تحكيم محلية لتشارك في المهرجان الأول كان لي شرف المشاركة بثلاث أغنيات لحّنها كل من يحيى الترك ومصطفى شعشاعة ونصري خالد. ومن خلال مشاركاتي في المهرجانات التالية حصلت على خمس جوائز عربية ومحلية، وأميل إلى القول بأن أهم جائزة حصلت عليها هي جائزة

اختيار الأطفال في المهرجان الرابع حيث فازت بها مناصفة أغنيتان هما لعبة ليلى وبائعة الصحف. والطريف في الموضوع أنني كنت كاتباً لكلمات الأغنيتين! وقد نجحت أغنية "بائعة الصحف" التي لحنها الفنان الشاب إسماعيل كراجة وتخطى انتشارها حدود المهرجان، حيث اعتبرتها منظمة اليونيسف العالمية أغنية معبرة عن عمالة الأطفال، فأنتجتها "فيديو كليب" وقام بإخراجها المخرج المعروف حسين دعيبس وتم بثها على عدة قنوات فضائية. ولكنها الأغنية الوحيدة مع - الأسف - التي تم إنتاجها على مدى ثماني سنوات، وكانت ثمار جهودها الطيبة كفيلة بإنتاج أغنية خاصة بالطفل العربي إلا أن شركات الإنتاج ظلت وما زالت غائبة عن المجال الفني الخصب الذي أغناه هذا المهرجان الخاص بأغنية الطفل.

لقد تمكن هذا المهرجان حقيقةً من التأسيس لأغنية أطفال ذات مواصفات فنية عالية ومكتوبة باللغة الفصيحة الميسرة، وذات ألحان مناسبة تجمع بين البساطة والجمال. وإضافة إلى ذلك، فقد أغنى هذا المهرجان المكتبة العربية بإصداراته القيمة حيث اعتادت إدارته أن تطبع الأغنيات المشاركة فيه سنوياً في كتاب يضم الأغاني منوَّتة بتدوين موسيقيّ مدروس وسليم. كما حرص القائمون عليه على إقامة ندوات وحلقات بحث متخصصة على هامشه، تم طباعة معظمها في كتب قيمة أصبحت مرجعاً للدارسين الباحثين.

خلاصة القول.. لقد حرك المهرجان الأول لأغنية الطفل العربي الاهتمام بأغنية الطفل العربي وفتح العيون والآذان على قضية في غاية الأهمية وهي عدم وجود أغنية خاصة بالطفل تهتم بها وسائل الإعلام المسموعة والمرئية، وهذا أمر يقع في صميم التوجه نحو الارتقاء بتربية الطفل العربي وتعليمه.

المتطلبات والسمات الفنية لأغنية الطفل

أحب أن أتناول أغنية الطفل كعمل فني متكامل لا تنفصل فيه الكلمة عن الموسيقى والأداء، فأغنية الطفل أصلاً كما هي أغنية الكبار نصٌّ شعري يفيضُ بالإيقاع ويغرق في الموسيقى. ومن خلال تجربتي المتواضعة في مهرجان أغنية الطفل وفي كتابة العديد من أغاني أشرطة وأفلام كرتون خاصة بالأطفال تكونت لديّ خبرةٌ ومعرفةٌ بالسمات والمتطلبات الفنية لأغنية الطفل سأحاول أن أجملها في هذه الملاحظات:

- علينا بداية ألا نكون مقلدين لأفكار الطفل ولغته لنقدم له ما هو قادرٌ على تقديمه فيأتي عملنا الغنائي ساذجاً ومصطنعاً بعيداً عن التركيز والابتكار، فنحن في نظر الطفل القدوة والمثل الأعلى الذي يأخذ بيده إلى درجات من الرقي والإبداع.

- علينا أن نتجنب التكرار والرقابة في أغنية الطفل وأن نراعي خلوها من التعقيد والغموض وتعدد الأفكار وتزاحمها في الأغنية الواحدة، إذ إن الوضوح البعيد عن المباشرة والوعظ هو المطلوب كلمةً وموسيقى بحيث يكون ما ننتجه من النوع السهل الممتنع.

- لا بد من مراعاة التنوع والحركة عند كتابة أغنية الطفل وتلحينها، فنحدث النقلات في المضامين والصور الشعرية، وكذلك في الجمل الموسيقية والمقامات اللحنية المعتمدة ولا يتم التنوع والحركة بطريقة عشوائية كيفما اتفق، وإنما في سياق فني مدروس يحقق الارتفاع الشعري والموسيقى بمدارك الأطفال ومشاعرهم.

- الطفل محتاج إلى موسيقى هادئة وحالمة تترقرقُ أمامه بطريقة انسيابية متسقة مع حركة الأصوات في الطبيعة كحفيف أوراق الشجر وخرير المياه وزقزقة العصافير. ومن هنا علينا أن نتجنّب الحركة التكسريّة والصاخبة التي قد تصدم الطفل موسيقياً وتشعره بالقلق وعدم الاستقرار.

- أغنية الطفل لا تقبل التجريد والترميز أو الإغراق في الخيال والطرح المثالي، ومن هنا وجب علينا التقاط أفكار الأغاني الموجهة إليه من عالمه الحي ومن حياته اليومية بكل قضاياها وأحلامها ومشكلاتها.

- الطفل يحب الأغنية المفتوحة النص لا الأغنية المقررة البداية والنهاية والوسط بطريقة أكاديمية صارمة. إذ لا بد من إتاحة الفرصة لدخول الطفل المتلقي إلى مساحة النص الغنائي ليجد له حصةً فيه، ويجد نفسه معنياً بالمشاركة في إنتاجه وأدائه، ويتحقق له من خلاله انجذاب واندماج ومتعة.

- مطلوب منا إيجاد موسيقى بسيطة تعود الطفل على سماعها منذ الطفولة المبكرة بهدف تربية أذنه موسيقياً وتكوين خبرة حاسة السمع لديه، وهو ما سيمكنه ولو بعد حين من التذوق الموسيقي، ولنا في الأغاني الشعبية منابع موسيقية خصبة ودفّاقة.

- على أغاني الأطفال ألا تأتي بكلماتها متفوِّقة على الموسيقى اللحنية، وأن تكون ذات مضامين لها أهميتُها في عالم الطفل، ويستحسن الإكثار من الأغاني التي تتناول أفكاراً وموضوعات جماعية تتجاوز النوازع الفردية الضيقة. وأهم من كل ذلك اتساع كلمات الأغاني بالصدق والعفوية المحبّبة.

- علينا أن نكتب ونلحن أغنية الطفل بعيداً عن التشاؤم والإغراق في الحزن، فالطفل يميل إلى الحركة والتفاؤل والمرح، وينتظر منا أن نعطيه أغنيات متوهجة بالأمل والتحدي

والثقة بمستقبل الحياة بعيداً عن الركون والتذمر والشكوى اللامجدية.

- عنصر الأداء مهم في تقديم الأغنية ويسهم إسهاماً كبيراً في إنجاحها، سواء باختيار الأصوات الجميلة أو بطريقة الإخراج الناجحة أو بالتصميم الجيد والمناسب للحركات والرقصات التعبيرية المرافقة للأغنية.

إشارة أخيرة

ربما انطوت هذه الورقة البحثية على استدلالات وملاحظات يجدر التوقف عندها لاستنباط أكثر من توصية فنية يمكن أن يؤخذ بها على محمل الاهتمام والتنفيذ. ولكني أفضل أن أعفي نفسي وإياكم من تكرار ما سبق التأشير إليه، وأكتفي بتسجيل كلمة لا بد من تسجيلها قبل أن أضع نقطة لنهاية الحديث، وقبل أن يُفتح بابٌ للنقاش أو المداخلة. وهذه الكلمة التي ستشكل الإشارة الأخيرة هي:

لا بُدَّ من الاهتمام بأغنية الطفل العربي والعمل بروح الجماعة على إبراز دورها وتفعيل حضورها وتوسيع دائرة انتشارها بكل القدرات والطاقات الفنية والإبداعية والإعلامية المتاحة، وذلك ليحظى الطفل العربي بأغنية خاصّة به تنمي ذائقته الفنية، وتسهم في تربيته وتهذيب مشاعره وأفكاره، وترقى به الارتقاء اللائق بمستقبل الطفولة العربية الذي سيُبنى عليه مستقبل هذه الأمة.

مراجع

- الثقافة العربية وعصر المعلومات، د. نبيل علي.
- أدب الأطفال في الأردن، أحمد المصلح.
- ثقافة الطفل العربي، د. مصطفى حجازي وآخرون.
- أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، هادي نعمان الهيتي.
- إصدارات المهرجان الأردني لأغنية الطفل العربي.

الطفل العربي وثقافة الدراما والمسرح

أ. لينا التل

مقدمة

يعتبر المسرح شكلاً من أشكال الفنون والأدب، ويتميز عن سائر الفنون بكونه بوتقة يمكن أن تنصهر فيها أشكال متعددة من الفنون الأدائية أو التطبيقية أو الفنون الجميلة، ومن هنا لقب بأبي الفنون لعراقته وقدمه إلى جانب أنه يجمع الفنون تحت مظلته.

إن المسرح وسيلة متقدمة ومؤثرة للتعبير الإنساني عبر التاريخ، فهو يتيح الفرصة للمشاهد كي يتفاعل بحواسه وعواطفه مع حكاية تمثيلية، وليكتشف عناصر هذه الحكاية وشخوصها والمغزى أو العبرة أو الرسالة الإنسانية التي تريد هذه الحكاية إيصالها للمشاهد، وهذا التفاعل ميزته أنه حي بحيث ان المتفرج يشاهد شخوصاً هم الممثلون وهم يقدمون له الحكاية أمام ناظريه. وهذا التفاعل الحي هو السبب الأساسي الذي يقف خلف استمرار المسرح وديمومته لغاية الآن.

يعتمد المسرح من حيث الشكل والمضمون على الدراما، وهي كلمة إغريقية الأصل تعني الشيء المفعول. والدراما كشكل فني أدبي ارتبط بالمسرح منذ نشأته، والدراما لها شقان أساسيان هما الكوميديا والتراجيديا، وتتشكل من حدث أو موقف له بداية تتصاعد لتصل إلى الذروة (Climax) على أن (تتحلحل) هذه الذروة وصولاً إلى النهاية، وتقوم الدراما في جوهرها على الصراع الذي يحتدم بين شخوص الحكاية الدرامية، وهي هنا المسرحية كنص أدبي قابل للتنفيذ على خشبة المسرح.

ونظراً لان الدراما والمسرح يعتمدان على عنصر التمثيل الذي يستند على الإنسان (الممثل) فكراً وإحساساً وجسداً للتعبير عن موقف له دلالة اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية، فقد استطاع المثقف اليوناني وقبله الفرعوني أن يهيّئ تربة صالحة للمسرح لكي ينمو ويترعرع ويصبح جزءاً رئيسياً من الحياة اليومية للمواطن اليوناني.

وكانت انطلاقة المسرح من الأعياد الدينية لدى اليونان، وعلى وجه الخصوص أعياد الإلهة ديونسيوس، وبعد ذلك استطاع المسرحيون اليونانيون أمثال اسخيلوس وسوفكليس أن يطوروا شكلاً متقدماً للمسرحية والمسرح، وقدموا مسرحيات تعالج قضايا الإنسان اليوناني والصراع بين الآلهة والبشر ضمن قوالب درامية شعرية غاية في الجمال، من حيث الشكل

والمضمون، وكان لهذه المسرحيات دور كبير في تطور الحضارة اليونانية.

وعبر الزمان اكتسب المسرح مصداقية عالية كونه يطرح القضايا الراهنة التي تهم المجتمعات، واستغله المثقفون - وأحياناً السياسيون والمصلحون الاجتماعيون - لإحداث تغير في أنماط حياتهما والأدلة على ذلك كثيرة. لقد كان المسرح جزءاً من الكنيسة والسلطة البابوية حيث تم استخدامه للتبشير بالديانة المسيحية، ثم في العصر الإليزابيثي قدمت العديد من المسرحيات التى تتناول الصراع الطبقي والصراع على السلطة والدعوة إلى القيم والحب والعدل والحق كما هو الحال في أعمال شكسبير.

مثال آخر فقد تم استخدام المسرح لتغيير أنماط سياسية سائدة كما هو الحال في مسرح برتولد بيرنخت، الذي قدم مسرحيات اجتماعية كانت تنتقد الوضع الاجتماعي السائد والصراع بين الأغنياء والفقراء. كما تم استخدام المسرح لتناول قضايا أو أحداث أو كوارث أثرت على المجتمعات. وهناك جدل كبير في أوساط المثقفين والمسرحيين العرب حول: هل عرفت الأمة العربية ثم الإسلامية المسرح؟ ولماذا لم يزدهر المسرح خلال الحكم العربي والإسلامي للعالم؟ الإجابة على هذا السؤال صعبة للغاية حيث إن طبيعة الجزيرة العربية أيام العصر الجاهلي لم تساعد على نشوء المسرح بسبب التنقل والترحال بحثاً عن الكلأ والماء والنزاعات القبلية، وإذا رجعنا إلى التراث الأدبي الذي تمخض عن الثقافة العربية والإسلامية عبر العصور سنجد أن الشعر الغنائي والنثر الفني والخطب والمقالات والظواهر الفنية مثل الحكواتي أو خيال الظل أو مسرح العرائس كانت تحتوي على مقومات الفن المسرحي من حركة وموسيقى وكلمة وهي تعتبر بذوراً حقيقية لبدايات المسرح العربي، فإذا أخذنا خيال الظل الذي ابتكره محمد بن دانيال الموصلي وجدنا أنه قدّم شخصيات على شكل دمى ماريونت "مثل قراقوش وعيواظ" لها مغزى فني وإنساني واجتماعي سافر ويعكس الواقع الحياتي في ذلك الوقت.

لكن المسرح في أوائل القرن العشرين ازدهر بشكل ملحوظ في الوطن العربي في مصر والشام والعراق والمغرب العربي.. وهنالك مسرحيات متعددة الأشكال قدمت لكتاب مسرح عرب منهم: توفيق الحكمي الذي قدم أعمالاً مسرحية مثل يا"طالع الشجرة"و"لكل مجتهد نصيب" وهذه المسرحيات كتبت وفق النمط الكلاسيكي للمسرحية، وسعد الله ونوس في سوريا الذي قدم مسرحاً أكثر تطوراً من حيث الشكل والأسلوب، لكنه في مجمله كان مسرحاً سياسياً رمزياً يطرح قضايا سياسية حول حرية الإنسان وحرية التعبير.

وفي الأردن لا يختلف الحال عن سائر الدول، إلا أن المسرح ظهر متأخراً قليلاً عن سائر الدول العربية، فقدمت العديد من المسرحيات في المدارس والأندية، وكان أول من كتب نصاً مسرحياً هو العلامة الأردني روكس بن زائد العزيزي حوالي عام ١٩٢١ تحت عنوان: "الشيطان والملائكة" وذلك في مدينة مأدبا. ثم في الستينات شُكِّلت أسرة المسرح الأردني بفضل المرحوم - هاني صنوبر - وضمت نبيل المشيني ومهدي يانس وأديب الحافظ وسهيل إلياس وصلاح أبو هنود وغيرهم، وقدمت العديد من الأعمال المسرحية التي كان معظمها مسرحيات مترجمة أو معدة عن مسرحيات عالمية منها "أفول القمر" و"مروحة الليدي ويندر مير"و"تدمر" وغيرها.

مسرح الطفل، نبذة تاريخية

إن الاهتمام بمسرح الطفل حديث العهد، فقد تزامن مع الاهتمام العالمي بقضايا الطفولة من النواحي التربوية والتعليمية والثقافية، ونواحي الحقوق الإنسانية للطفل التي انطلقت منذ بداية القرن العشرين.

فبعد أن وضعت الحربان العالميان الأولى والثانية أوزارهما، اتجهت المجتمعات إلى إعادة إعمار ما دمرته الآلة العسكرية وإعادة تأهيل المجتمعات من النواحي التعليمية والثقافية، ونال الطفل قسطاً وافراً من الاهتمام لأن الطفل هو عماد المستقبل وسيقع على عاتقه بناء المجتمع وتطويره.

إلا أن أول عرض مثّل في أول مسرح للأطفال كان في عام ١٧٨٤م، وقد قدّم في ضيعة بالقرب من باريس يملكها دوق شارتر، وكان العرض مقسماً إلى عدة مشاهد ومسرحيات منها المسافر وعاقبة الفضول، وهذه المسرحيات من تأليف وإخراج مدام دي فيليس فرنسية الجنسية التي عرفت بمواهبها المتعددة وتعتبر رائدة التعليم التقدمي، وكان لديها إيمان بأن الدراما تفتح مجالات واسعة للتدريب الأخلاقي، ونشرت كافة أعمالها المسرحية وغيرها خلال عامي ١٧٧٩-١٧٨٠ في أربعة مجلدات بعنوان "مسرح التعليم" وقد تميزت مسرحياتها بالمواعظ الأخلاقية ومنها : "الطفل المدلل" و"احتكار العالم" و"الأصدقاء المزيفون" وغيرها.

وتعتبر تجربة مدام فيليس الانطلاقة الحقيقية لمسرح الطفل بكافة أشكاله، وقدمت العديد من الأعمال المسرحية المخصصة للأطفال وتم تأليف ونشر العديد من الدراسات والأبحاث والتجارب بهذا الخصوص، حيث وضع كولدويك كوك عام ١٩١٧ في إنجلترا أول كتاب استخدم الدراما كمنهج لتعليم الأطفال، كذلك دنييفرد دارد في أمريكا عام ١٩٣٠

التي كتبت أول كتاب لها بعنوان الدراما الخلّاقة (creative dramatics) وعرفّتها باسم (play making) وفي الفترة نفسها كتب الكثيرون تجاربهم المسرحية والتربوية في مركز أمثال تيرسين وبريان وي ودروثي هبكوت.

بعد ذلك أصبحت هنالك قاعدة راسخة لمسرح الطفل صارت له تطبيقات تربوية من حيث الشكل الفني والمضمون، فمسرح الطفل له أشكال متعددة وهي: المسرح الغنائي (Musicals) والمسرح المدرسي و(المسرح في التعليم) وكل نوع له خصوصية. فعلى سبيل المثال: يقوم مسرح الطفل على نصوص مسرحية للأطفال يمثل فيها ممثلون محترفون بالإضافة إلى ممثلين من الأطفال، ويستخدم هذا النوع من المسرح جميع تقنيات المسرح من إضاءة ومؤثرات وديكور وغيرها.. وتعرض هذه المسرحيات في مسارح محترفة، ويكون الجمهور متفرجاً غير مشارك في الحدث الدرامي كما هو الحال في النوع الآخر، وهو المسرح التعليمي، حيث يشارك الجمهور في الحدث وتكون مشاركته إما مشاركة هامشية أو مشاركة فّعالة بحيث يخصص له دور معين للمشاركة في الحدث الدرامي.

أشكال مسرح الطفل، المسرح الغنائي

يقوم مسرح الطفل على نصوص مسرحية للأطفال من الأدب العالمي، أو على مسرحيات غنائية أو محلية يمثل فيها ممثلون محترفون بالإضافة إلى ممثلين من الأطفال. يستخدم هذا النوع من المسرحيات جميع تقنيات المسرح من إضاءة ومؤثرات صوتية وديكور وملابس.. إلخ، وتعرض المسرحية في مسارح محترفة بحيث يكون الجمهور جالساً في أماكنه متفرجاً، غير مشارك في الحدث الدرامي بشكل مباشر، إلا أنه يتفاعل فكرياً وعاطفياً مع الحدث الدرامي في المسرحية، مما يثير عند الطفل المشاهد آراء وأفكاراً مختلفة يمكن أن يناقشها ويبني عليها المعلم مع تلاميذه في غرفة الصف ومثال ذلك مسرحية "الطريق الخضراء" الغنائية التي أنتجتها مؤسسة نور الحسين عام ١٩٨٧.

نموذج للمسرح الغنائي، (مسرحية مدينة السوسنة)

المسرحية من إنتاج مركز الفنون الأدائية/ مؤسسة نور الحسين، وهي من كتابة ناجح أبو الزين، وتلحين يوسف خاشو، وتصميم اللوحات لرانيا قمحاوي، وإخراج لينا التل. وعرضت المسرحية في عام ١٩٩٦م.

تطرح المسرحية قضية اجتماعية لتعزيز روح الانتماء الصادق للوطن، وتعكس هموم وتطلعات الأطفال والشباب، حيث تتناول المسرحية حكاية مدينة ألعاب للأطفال مملوكة من

قبل مجموعة من الناس. تتعرض هذه المجموعة لضغوطات من قبل أصحاب رؤوس أموال لشراء هذه المدينة وتحويلها إلى مصنع للشوكولاته، وهذه المدينة هي المتنفس الوحيد لأطفال البلد وللشعب والتسلية، وكون مدينة الألعاب - واسمها السوسنة - هي قديمة وبحاجة لترميم، فإن أصحاب رؤوس الأموال يستثمرون سارة وسراج في هذه القضية ويبدأون بالضغط على أصحاب السوسنة لبيعها فيستميلون البعض بالمال لكنهم يفشلون مع الآخرين.

ويحاولون إصدار قرار البلدية بهدم السوسنة، لكن أصحاب السوسنة ومعهم أطفال المدينة يرممون السوسنة، وبالعمل والمثابرة والجد والعطاء يفشلون خطط سارة وسراج بتحويل السوسنة إلى مصنع شوكولاته، من هنا نجد أن المسرحية تحث على العمل بروح الفريق الواحد والمحافظة على المكتسبات، وتعزز روح الانتماء وهي بذلك تعكس واقعاً حقيقياً.

قدّمت المسرحية بواقع (١٠) عروض صباحية ومسائية، وما يميزها أنها مسرحية غنائية راقصة شارك فيها ما لا يقل عن (٥٠) ممثلاً محترفاً وطفلاً إلى جانب أوركسترا القوات المسلحة الأردنية بقيادة المرحوم يوسف خاشو، الذي قام بتلحين وتوزيع الأغاني والموسيقى للمسرحية، وكانت من المسرحيات القليلة التي امتازت بإنتاج ضخم وعزف أوركسترالي يومي وبشكل حي أمام الجمهور.

المسرح المدرسي

يقوم على نصوص مسرحية يختارها المعلم من الكتب المدرسية - إن وجدت - أو مصادر أخرى، وتكون لها علاقة بأمور حياتية تغني المنهاج الدراسي، وتعالج قضايا اجتماعية وسياسية واقتصادية. وهذا النوع من المسرح يقوم على تنفيذه الطلاب بإشراف معلم متخصص أو على الأقل له علاقة بالمسرح، ويحضر هذه العروض عادة الطلاب وذوو الطلبة والهيئة التدريسية.

إن الاهتمام بمسرح الطفل عالمياً حديث العهد وكذلك في الوطن العربي والأردن، وكانت الانطلاقة لمسرح الطفل بشكل محترف في مصر ولبنان وسوريا والأردن والعراق في بدايات الستينات من القرن العشرين حيث إن المنافس الأكبر للمسرح وهو التلفزيون لم يكن قد انتشر بعد، حيث ازدهر المسرح وتولت الحكومات دعمه والإشراف عليه من خلال الوزارات أو الهيئات القومية ودور الطفولة.

وفي الأردن بالتحديد، قدمّت أول مسرحية للأطفال بشكل محترف من قبل مارغو ملاتيجيان في عام ١٩٧٠ وهي بعنوان (عنبرة والساحرة)، وقدمت في مسرح مدرسة

الواصفية، كما ورد في كتاب(المسرح في الأردن) لمؤلفه عبد اللطيف أحمد شقم أن العديد من الأعمال المسرحية للأطفال قد قدمت مثل (الحمار الراقص) من إخراج خيري أسعد في عام ١٩٧١ ومسرحية (عازف الناي) و(بينوكيو) و(الفرقة الموسيقية) وهي من إخراج أمينة يازوقة ومسرحية (سميرة والورد) وهي من تأليف فؤاد الشوملي وإخراج جوليت هاكوبيان.

وقد شهد مسرح الطفل اهتماماً متزايداً من قبل الحكومة ممثلة بوزارة الثقافة التي بدأت أول مهرجان لمسرح الطفل في عام ١٩٩٤، واستمر بشكل متقطع حتى الآن إلى جانب أن هنالك مؤسسات أهلية أعطت أهمية كبيرة لمسرح الطفل ورفدته بكفاءات أكاديمية متخصصة وقدمت العديد من الأعمال المسرحية على مستوى عال من الاحتراف، حيث قدّمت ولأول مرة في الأردن في عام ١٩٨٧ أول مسرحية غنائية استعراضية بعنوان "الطريق الخضراء" وهي من إخراج لينا التل وسعد بطاينة وإنتاج مؤسسة نور الحسين/ مركز الفنون الأدائية، هذا المركز الذي قام فيما بعد بإنتاج العديد من المسرحيات الموجّهة للأطفال بأسلوب المسرح في التعليم أو مسرح الطفل الذي يشارك به ممثلون محترفون وأطفال. ومن الأعمال التي قدّمها مركز الفنون الأدائية منذ عام ١٩٨٧-٢٠٠٢ مسرحية "نقوش زمنية" وهي من تأليف وليد يوسف وإخراج لينا التل، ومسرحية "جدارا" و"صرخة من أجل الحياة" و"لأجلهم" و"ليلة الهلال" و"كميو الطيب واللحظة" و"رحلة إلى عالم الكنافيش".

نموذج من المسرح المدرسي

هذا النوع من المسرح يستخدم كثيراً من مدارس المملكة الحكومية والخاصة، ويُقدم دائماً في المناسبات الوطنية أو نهاية السنة الدراسية كنشاط لا منهجي، وغالباً مايطرح قضايا تربوية أو اجتماعية مستعارة من المناهج الدراسية أومسرحية مقتبسة عن مسرحيات عالمية.

المسرح في التعليم، المسرح التفاعلي

إن المسرح في التعليم يتميز بأنه وسط تعليمي يتيح فرصة التعمق للطلبة وبشكل عملي في المادة التعليمية، وبالتالي يجعل الطالب قادراً على النظر إلى المعرفة على أنها عملية مستمرة وهو جزء مشارك وفعال فيها بدلاً من أن تكون المعرفة شيئاً معطى له للتعلم و الحفظ.

وكغيره من أنواع المسرح، يهتم المسرح في التعليم باكتشاف طبيعة الإنسان ودوافع سلوكه، وتعاملنا بعضنا مع بعضٍ في المجتمع وفي الحياة. إضافة إلى التعامل مع مواضيع محدّدة في المنهاج المدرسي. علماً بأنه ومن خلال سائر المواضيع التي يطرحها المسرح في

التعليم، فهو يهتم بشكل أساسي بربط المادة المسرحية بالاهتمامات والتساؤلات الحقيقية للشباب (الطلبة) باستخدام لعب الأدوار وأسلوب الدراما في برنامج المسرح في التعليم، أي أن الشباب (الطلبة) ليسوا مشاهدين لا مبالين بالعرض المسرحي، وإنما هم مشاركون فعّالون في موضوع البرنامج. وبهذه العملية يرتبط الطلبة بأحاسيسهم ومعرفتهم بالمادة التعليمية التي يقدمها البرنامج ويصبح هناك حوار نشط بين الطلاب أنفسهم والمادة التعليمية الكامنة ضمن برنامج المسرح في التعليم التي هي بمثابة عملية تعلّم حقيقية.

إن (المسرح في التعليم) يتجنب بشكل أساسي التعليم المباشر في برامجه المختلفة، والمطلوب هو طرح التناقضات وما يسمى بالإشكاليات من خلال البرنامج، بحيث أن "الإشكالية"تستخدم لإثارة طلبة الصف وتحفيزهم تربوياً وعاطفياً لطرح الأسئلة والاكتشاف وتفسير طبيعة الأشياء "أو الجزء المتعلق بحياة الإنسان الكامن ضمن برنامج المسرح في التعليم". وهنا على الطلبة أنفسهم إيجاد الإجابات وتقديم التفسيرات والتحليل الذي يجدونه مناسباً والذي يشبع تساؤلهم.

وعادة يقدم (المسرح في التعليم) الفرصة للمعلمين لمتابعة المواضيع التي أثاروها البرنامج سابقاً في دروسهم بعد إنهاء زيارة فريق المسرح في التعليم. ويشمل ذلك مواضيع مختلفة في المنهاج مثل اللغة العربية، والجغرافيا، والتاريخ، والاجتماعات، والعلوم، وحتى الرياضيات، إضافة إلى الفنون والأشغال الحرفية.

يجد المعلمون مواد تعليمية متميزة، ضمن كل برنامج للمسرح في التعليم تثير اهتمامهم وتحفزهم على الاستمرار والمتابعة في العملية التعليمية، وذلك بسبب قدرة المسرح في التعليم ثم توريط الطلبة عاطفياً واجتماعياً وفكرياً في المادة التعليمية والأسلوب المتميز الذي يدعو الطلبة للتحليل وطرح المفاهيم المختلفة واستيعابها. وباختصار فان المسرح في التعليم يجعل من المعرفة والتعلم شيئاً مهماً للطالب.

تعتبر بريطانيا الدولة التي ترعرع فيها أسلوب (المسرح في التعليم)، بل كان لها قصب السبق في تطويره ونشره، حيث ظهر في الستينات على أنه نوع متطور من المسرح التربوي وله أهداف تعليمية محددة. وفي عام ١٩٦٤ تشكّل أول فريق مسرح للتعليم، وكان ذلك في مسرح بلغراد في كوفنتري ببريطانيا.

وقد رعت الحكومة البريطانية هذا النوع من المسرح وقدمت له وسائل الدعم لإيمانها بتأثيره على تفعيل وتطوير التعليم وفائدته الكبيرة كوسيلة تعليمية مبدعة، وتشكلت فرق

للمسرح في التعليم وتم نشر هذا الأسلوب داخل بريطانيا وخارجها، ومن روّاد هذا النوع من المسرح جافين بولتون وجيف جلهام الذي استضافته مؤسسة نور الحسين وتم بإشرافه إعداد مسرحية "جدارا" و"اللحظة" بأسلوب (المسرح في التعليم).

وبهذا الصدد، فقد تم تشكيل فرق (مسرح في التعليم)في الولايات المتحدة الأمريكية تحمل شكلاً جديداً لكنها في جوهرها مرتبطة بالأسلوب البريطاني، ومن أشهرها فريق (CAT) الذي يشرف عليه الدكتور المختص جيم ماريوني والذي زار الأردن أيضاً، ويعتمد برنامج المسرح في التعليم على مسرحيات قصيرة مدتها لا تزيد عن الساعة مصحوبة بورشات عمل بأسلوب الدراما مع الطلبة يعدها خصيصاً للمدارس مختصون في مجال المسرح والتربية، ويعتمد في شكله على تقنيات مسرحية بسيطة حيث الديكور البسيط والملابس والإضاءة، بحيث يسهل عرضه في أية قاعة مدرسية، وتعرض هذه المسرحيات أو ما يسمى برنامج (المسرح في التعليم) في المدارس المختلفة ولمراحل عمرية محددة لتعالج موضوعات ضمن المنهاج الدراسي أو أموراً حياتية واجتماعية لها علاقة بتطور الطالب واهتماماته.

ويتكون فريق (المسرح في التعليم) من مخرج وكاتب وممثلين محترفين أو ما يسمى بالممثل/ المعلّم بحيث يكون للمثل المحترف خبرة في مجال التعليم حتى يستطيع التعامل مع الطلبة بمرونة وإبداع.

نموذج للمسرح في التعليم/ المسرح التفاعلي

قدم مركز الفنون الأدائية/ مؤسسة نور الحسين في عام ١٩٩٠-١٩٩١ أول مسرحية بأسلوب (المسرح في التعليم) تحت عنوان (نقوش زمنية) وهي من تأليف د. وليد سيف وإخراج لينا التل، حيث عكست هذه المسرحية واقع الأحداث الساخنة التي كانت تمر بها المنطقة أثناء حرب الخليج والانتفاضة الفلسطينية الأولى ونتائجها وانعكاساتها على المنطقة.

تتحدث المسرحية عن ذوبان عامل الزمن من خلال شخصية شاب عربي مصاب بالإحباط بسبب واقعه المرير فيلجأ إلى التاريخ لاستقاء الحكمة واستشراف الماضي والحاضر والمستقبل ، فيلتقي عبر رحلته الزمنية بعروة بن الورد وأبي حيان التوحيدي وخالد بن الوليد، قد تم اختيار هذه الشخصيات التاريخية بعناية نظراً لأن كل شخصية تمثل صفة ولها تجربة إنسانية مهمة، فعروة ابن الورد يمثل الشجاعة والكرم والعطاء الذي يمتاز به الإنسان العربي، وأبو حيان التوحيدي مثل في العلم والثقافة، وخالد عسكري وسياسي محنك، والمراد هنا أن

هذه الشخصيات تقدم أفكاراً وحلولاً للشباب العربي كي يتخلصوا من إحباطهم ليمارسوا دورهم البناء في بناء مجتمعهم ومواجهة تحديات العصر.

المسرحية كانت من تمثيل مجموعة من الممثلين المحترفين، وعرضت في جميع مناطق المملكة، ولاقت نجاحاً كبيراً لأنها قدّمت بأسلوب جديد وهو (المسرح في التعليم) حيث تتاح الفرصة للجمهور المشاهد- وهو من الطلبة - للمشاركة في المسرحية ومناقشتها لاستخلاص الدروس والعبر التي تطرحها المسرحية.

كما تم استخدام أسلوب (المسرح في التعليم) أو المسرح التفاعلي في قضايا صحية واجتماعية تهم فئات مختلفة من شرائح المجتمع مثل: قضايا تنظيم الأسرة والصحة الشخصية وحقوق المرأة، والبطالة، وثقافة العيب، حيث أنتج مركز الفنون الأدائية العديد من المشاهد المسرحية بأسلوب المسرح التفاعلي، وقدمت في سائر مناطق المملكة، وأصبح هذا الأسلوب معتمداً ضمن الحملات الإعلامية التي تقوم بها المؤسسات الرسمية وشبه الرسمية نظراً لنجاح هذا الأسلوب ووصوله بيسر إلى الجمهور الذي يتم التفاعل معه.

واقع مسرح الطفل في الوطن العربي

إذا ألقينا نظرة متمعنة على واقع مسرح الطفل في الدول العربية، فإننا سنلاحظ أن هذا المسرح لا يلقى الاهتمام الكافي نظراً لغياب عملية المأسسة له والتخطيط المستقبلي وتشكيل الفرق والمؤسسات التي تقدم مسرحاً للطفل بشكل دوري ومنظم، علماً بأن هناك جهوداً جادة يقوم بها أفراد من مخرجين وكتاب أخذوا على عاتقهم وبشكل فردي تقديم مسرح للطفل منه الجيد ومنه الذي لا يرقى إلى مستوى الطموح، نظراً لافتقاره إلى المنهجية العلمية والنفسية والرؤيا الفنية المبدعة التي تواكب روح العصر، وأقدم فيما يلي أبرز الأسباب التي تقف وراء عدم تطور مسرح الطفل في الوطن العربي وهي:

- عدم اهتمام الحكومات بمسرح الطفل بجدية وإدراك أهميته.
- عدم اهتمام كتاب المسرح بالكتابة لمسرح الطفل.
- عدم توفر التخصص في الجامعات.
- الاستخفاف بمسرح الطفل من ناحية أسلوب الطرح.
- عدم تبادل الخبرات والعروض بين الدول العربية بخصوص مسرح الأطفال سواء في العروض أو تبادل الخبرات.

وعلاوة على ما تقدم فهناك عائق قوي يقف وراء عدم تطور مسرح الطفل وهو عدم إدراج المسرح ضمن مناهج التعليم في الوطن العربي، حيث يبدو من المعلومات المتاحة أن أغلبية الدول العربية لم تدخل في مناهج المرحلتين الأساسية والثانوية أي نوع من أنواع الفنون المسرحية لا بوصفها مادة أساسية ولا بوصفها نشاطا. ولذلك، فإن الفنون المسرحية لا تدرّس بشكل نظامي في معظم هذه الدول باستثناء بعض الدول مثل لبنان حيث تم اعتماد تدريس المسرح في المدارس كجزء من المناهج الجديدة التي اعتمدت بموجب مرسوم جمهوري في العام ١٩٩٧م. وكذلك في المغرب حيث ان للمملكة المغربية تجربة تمتد أكثر من (١٥) عاماً في مجال تدريس المسرح في مرحلة التعليم الأساسي. أما في العراق، فإنه نظراً للظروف التي مرّ بها، فقد توقف العمل في مدرسة الباليه التي كانت أول مدرسة نظامية متخصصة لتعليم فن الباليه والموسيقى، وقد أنشئت في العام ١٩٦٩. أمّا في الأردن، فهناك محاولات جادة يقوم بها، منذ العام ١٩٨٧، مركز الفنون الأدائية/ مؤسسة نور الحسين، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، من أجل إدخال مادة الدراما والمسرح في التعليم النظامي. ونتيجة لذلك، فقد اهتمت بعض المدارس الخاصة بتعليم المسرح تعليماً منتظماً ومعتمداً اعتماداً دولياً للمرحلة الأساسية والثانية. وما زال العمل جارياً من أجل أن تقوم المدارس الحكومية بتعليم مادةً الدراما والمسرح وخصوصاً في المرحلة الأساسية.

من جهة أخرى، فإن الدول العربية تولي اهتماماً واضحاً لمسرح الطفل بشكل غير رسمي وتعتبره نشاطاً غير نظامي، حيث إنّ بعض الجهات الحكومية في الدول العربيّة، وعلى رأسها وزارتا التربية والتعليم والثقافة، توليان اهتماماً كبيراً للفنون المسرحية، سواء أكان ذلك من خلال إنشاء المسارح، أو تأسيس الفرق، أو إقامة المهرجانات والاحتفالات في مناسبات وطنية وغير وطنية، دعماً منها للحركة الفنية والثقافية. وقد بدأت كثير من الدول العربية بتخصيص جوائز للمتميزين في هذه الفرق، كما أن هناك عدداً من الدول العربية يقوم بتدريس الفنون المسرحية في المدارس على أنها حصة نشاط لا منهجي ولا تخضع للتقييم، ويقوم بتدريسها معلمون موهوبون، لكن التقارير توضح أن الحركة المسرحية للطفل بشكل عام ما زالت حديثة العهد في معظم الدول العربية، وتشهد أحياناً كثيرة حركات مد وجزر في عملية تطورها. وقد أخذت بعض الجهات الأهلية على عاتقها النهوض بمسرح الطفل، وقامت بإنشاء الفرق الفنية المسرحية التي تقدم عروضها في بعض المناسبات، كما هو الحال في العراق وسوريا. ثم تطوارت إلى توجه حكومي بإنشاء المعاهد لتدريس المسرح والموسيقى

والرقص التعبيري والباليه.

وفي أحيان أخرى، ساهمت الحكومات عن طريق البلديات التابعة لوزارة الداخلية، كما حصل في الجزائر، ببناء المسارح، بالإضافة إلى تدريس المسرح والرقص الكلاسيكي كتعليم غير نظامي. كما أن هناك دولا مثل ليبيا تشجع التعليم غير النظامي للفنون المسرحية وتعتبره أحد وسائل ترغيب الطلبة في الدراسة. ومما يجدر ذكره في مجال التعليم غير النظامي تجربة بعض المراكز مثل مسرح الهناجر في مصر ومركز الفنون الأدائية في الأردن لدورهما المميز في تطوير عملية التعليم غير النظامي ضمن مناهج معدة ومعتمدة دولياً كما هو الحال في مركز الفنون الأدائية، حيث إن المناهج التي تدرس في مركز الفنون الأدائية في الأردن لمادة الفنون المسرحية هي مناهج معتمدة من مركز كندي للفنون الأدائية الواقع في واشنطن/ الولايات المتحدة الأميركية، كما أنها معتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية. أما مدرسة الباليه التابعة له فهي معتمدة من الأكاديمية الملكية البريطانية لفنون الرقص.

وفي مسرح الهناجر بمصر، تمت صياغة منهاج وفق الأسس العالمية، يدرس للطلبة بعد انتهاء الدوام الرسمي للمدارس وفق أسلوب تجريبي خاضع للتطوير المستمر. أما في سوريا، فقد أخذت عدة جهات على عاتقها تعليم فن الأداء التمثيلي والراقص، وهذه الجهات تتبع لوزارة الثقافة أو اتحاد شبيبة الثورة. حيث إن بعض المدارس النموذجية في دمشق في أواخر الستينات كانت تعنى بإنتاج المسرحيات ويخرجها بعض المخرجين المحترفين. هذا ويوجد في كل محافظة عدة مدارس يداوم الأطفال فيها ثلاث مرات في الأسبوع بعد الدوام الرسمي، ويدرسون المسرح وفق منهاج أعد في العام ١٩٨٠ ويقدمون أنشطة غير منهجية.

أما من ناحية المضمون فإن مسرح الطفل يعاني من الأمور التالية

- هنالك مبالغة في طرح القضايا التي تخص الطفل، فهي على شكل خطب واعظة وإرشاد مباشر.
- استخدام الأسلوب السردي وعدم وجود مواقف درامية فعلية.
- يجب التركيز على الهوية العربية والتراث، والتعامل مع مسرح الطفل من حيث مقومات نجاحه تماماً مثل مسرح الكبار.
- يجب تقديم مسرحيات للشباب بشكل نوعي ومتعدد.
- يجب مراعاة المدة الزمنية بحيث لا تكون طويلة أو قصيرة.
- عدم التصنع من حيث المضمون والشكل والاستخفاف بعقلية الطفل.

- إبراز جانب المغامرة وحب الاكتشاف والتحدي.

- تعزيز الثقة بالنفس لدى الطفل وفق منهجية علمية والاستناد إلى الدراسات النفسية للطفل عند كتابة النص وإخراجه.

- الابتعاد عن التعصب الديني أو السياسي.

أما بخصوص التطلعات للنهوض بمسرح الطفل في الأردن والوطن العربي للنهوض بمسرح الطفل في الأردن والوطن العربي فإني اقترح ما يلي:

- وضع إستراتيجية واضحة للتنمية الاجتماعية والثقافية ومن بينها تنمية الطفولة.
- زيادة الدعم الحكومي لمسرح الطفل.
- دعم الفرق الخاصة.
- دعم القطاع الخاص.
- تطوير التبادل بين الدول العربية في مجالات ثقافة الطفل وخصوصاً المسرح.
- تدريس مادة الفنون المسرحية في المدارس.
- إدراج التخصص في معاهد وكليات الفنون في الدول العربية.
- أن يكون دور الإعلام في الترويج لمسرحيات الأطفال مؤثراً وفعالاً.
- تنظيم حملات توعية لأهمية المسرح في حياتنا.
- تشجيع المدارس على توجيه طلبتها لحضور المسرحيات.
- إنشاء رقابة متخصصة على مسرح الأطفال.
- ترجمة المسرحيات العالمية من حيث المضمون والشكل والاطلاع على تجارب العرب والعالم في هذا المجال.

بالرغم من الحاجة إلى تغيير جذري في النظرة إلى تعليم الفنون المسرحية (مسرح الطفل) في معظم الدول العربية، فإن بعض التجارب الرائدة والواعدة التي تقوم بها بعض هذه الدول تبشر بإمكانية إحداث هذا التغيير ولو على مراحل.

يتعين قبل أي شيء، نشر الوعي في المجتمعات المحلية - بما في ذلك المجتمع التربوي بفئاته وشرائحه المختلفة - بأهمية الفنون المسرحية في العملية التربوية وآثارها الإيجابية على حياة الأطفال ودورها في تنمية شخصيات الطلبة وربطهم بتراثهم وأصالتهم العربية. ويجب أن يؤدي ذلك إلى إدراج مادة الفنون المسرحية، كمادة تعليمية مثل سائر المواد لتدرس في مدارس وزارات التربية والتعليم في الدول العربية للمراحل الأساسية والثانوية.

ولكي يكتب لها النجاح والازدهار، يتعين استقطاب المختصين من ذوي الخبرة من الدول العربية لإعداد مناهج وأدلة موحدة متكاملة في الفنون الأدائية وتوزيعها على سائر الدول العربية ليسترشد بها عند وضع الخطط والمناهج الوطنية. ويمكن في سبيل ذلك الاستفادة من التجارب اللبنانية والسورية والمصرية والمغربية والعراقية والأردنية في هذا المجال، وعقد ورشات عمل لتبادل الخبرات بين المختصين من الدول العربية والأجنبية.

يتعين أيضاً الاهتمام بإعداد معلمي الفنون المسرحية، ومن ذلك إنشاء المعاهد المتخصصة وحث الجامعات وكليات التربية والمعاهد الفنية في الدول العربية، بوجه خاص، على تدريس تخصص مسرح الطفل والدراما الخلاّقة.

كما يمكن حث الدول العربية على إنشاء مدارس نموذجية ثانوية متخصصة في الفنون تتضمن برامج في الفنون المسرحية، وبخاصة فنون المسرح ومسرح الطفل، بحيث يختار الطلبة، حسب ميولهم وقدراتهم، أحد المجالات التي يودون تنميتها بوضعها هواية او مدخلاً للاحتراف.

الطفل العربي وثقافة التلفزيون

أ.هالة الأتاسي

قبل الحديث عن الثقافة التي يتلقاها الطفل من خلال التلفزيون، لا بد من الإجابة عن سؤال يبدو بسيطاً للوهلة الأولى: ما هي ثقافة الطفل؟ وتتداعى إلى الذهن مجموعة أخرى من الأسئلة الرديفة:

هل تنفصل ثقافة الطفل عن ثقافة المجتمع؟

هل تنفصل عملية تثقيف الطفل عن العملية التربوية؟

هل تختلف مصادر ثقافة الطفل عن مصادر ثقافة الكبار والبالغين؟

هذه الأسئلة وسواها، تشير إلى أنه لا يمكن لنا، أن نعزل كثيراً من التعريفات التي تحدد وتشرح معنى الثقافة بشكل عام، بمفهومها الأوسع والأشمل والأكثر التصاقاً عن واقع وحقيقة الأشياء.

وبما أن هدفنا هو العثور على معادل واقعي وعملي وتعريف عام، فقد اعتمدنا التعريف الأسهل تناولاً الذي يتمثل في القول: "إن الثقافة هي مجموع المعارف والآداب والعلوم والمهارات والقيم والعادات الأخلاق، التي يمكن للطفل استيعابها والتصرف على أساسها في كل مرحلة من مراحل نموه وتفتحّ وعيه".

وينطبق هذا التعريف على مفهومنا العام لثقافة أي مجتمع وأي من أبنائه. فما الثقافة في المحصلة الأخيرة إلا الحامل المعبر عن وضع المجتمع سياسياً واقتصادياً وحضارياً. وهي الصورة الحقيقية لأي وطن، إنها أنت وأنا، سلوكنا في الحياة واللغة والألفاظ التي نتداولها في معاملاتنا وأحاديثنا وفي مخاطبتنا لأبنائنا، وهي طريقتنا في نقل القيم والعادات والأخلاق إلى أولادنا. لكننا لسنا وحدنا من يقوم بذلك. هنالك وسائل وعوامل مفيدة ومؤثرة هي الأخرى، فقد أصبح التلفزيون وسيلة إعلام واسعة الانتشار ومؤّثرة.

فما هي تلك الثقافة التي يتلقاها الطفل من خلال التلفزيون في عصر الثقافة البصرية هنا؟ هل هي المرادف أو النقيض لمفهومنا عن الثقافة؟ وهل يتلقى الطفل حقاً ثقافة عن طريق التلفزيون؟ ستحاول هذه الورقة تلمس الجواب القريب من الواقع، واقعنا نحن، وواقع ما يُعرض على شاشاتنا العربية من خلال الإنتاج المحلي، أو ما هو مستورد.

لقد سبب التدفق الهائل والمختلط، للصورة والمعلومات والأفكار والثقافات المختلفة عبر التلفزيون، آثاراً لا يمكن نكرانها إيجابياً وسلبياً، خاصة في البلدان النامية اقتصادياً واجتماعياً وإعلامياً وخلال فترة زمنية جد وجيزة لمتطلبات العصر الذي يبدو وكأنه فاجأها، فهرولت للحاق بالركب، دون وضوح في الأهداف، ودون تخطيط مسبق، ووضع خطط تلائم الواقع، والأهم دون تنسيق مع المؤسسات التربوية والتعليمية والثقافية والمجتمعية الأخرى، المؤثرة في حياة المجتمع، وفي عملية التنشئة والتطوير كذلك.

وتبدو الصورة واضحة تمام الوضوح، فيما يقدمه التلفزيون العربي للأطفال بشكل خاص، ذلك أننا نلحظ أن للمحطات العربية جميعاً، سياسة ما فيما يتعلق ببرامج الكبار، تنبع من تبعيتها للقطاع الحكومي أو الخاص أما فيما يتعلق بالمادة المقدمة للأطفال، بشقيها المحلي والمستورد فيبدو أن لا سياسة ولا أهداف حقيقية، رغم الشعار المرفوع دوماً وبقوة حول (خصوصية الطفل العربي) وبالتالي ضرورة تنشئتة وتوجيهه وفق ما يناسبنا ويلائم بيئتنا وذهنيتنا.

ما الذي يقدمه التلفزيون العربي للأطفال؟

من المعروف أن تعداد أفراد الوطن العربي، ممن هم دون السادسة عشرة، يبلغ أكثر من نصف سكان الوطن العربي، أي ما يفوق (١٢٦) مليوناً، لكن نسبة ما يقدم لهم من خلال الوسائل الثقافية المختلفة، يكاد لا يذكر. فعدد المجلات الموجهة للأطفال، لا يتجاوز المجلة الواحدة شهرياً في بعض الأقطار. وعدد الكتب الصادرة للأطفال أيضاً، لا يتجاوز في أحسن أحواله (٦٠) كتاباً سنوياً في بعض البلدان العربية، ويتدنى إلى سبعة كتب في بلدان أخرى. ولا يبدو أحسن حالاً، واقع المسرح أو السينما أو مراكز الفنون التشكيلية أو النوادي.

يعكس الموضوع إذن أزمة حقيقية لها أسبابها العميقة، التي تحتاج دراسة شاملة ودقيقة لمعرفة الذهنية التي تحكم وعينا وتوجهاتنا، ونظرتنا إلى هذه الشريحة من أبناء المجتمع. كيف هو الحال إذن مع وسيلة الاتصال الأوسع انتشاراً وتأثيراً، مع التلفزيون وما يقدمه للطفل العربي؟

علينا أن نقرر أولاً، أن تخصيص بعض الوقت لبث برامج للأطفال، أو ظهور بعض القنوات المتخصصة، يعكس اهتماماً ما، لكنه في الحقيقية لا يعدو كونه اهتماماً ظاهرياً، ولا يعبر عن توجه فاعل، وبالكاد نلمح نيّات لتفعيله.

إن مجرد المقارنة بين نسبة الإنتاج العربي الموجه للطفل، والإنتاج الموجّه للكبار، وإلى نسبة ساعات البث بشكل عام، توضح ذلك. أمّا نوعية الإنتاج، فتلك مسألة أخرى.

يقدم التلفزيون العربي للأطفال، برامج وأعمالاً تنتمي إلى أشكال فنية مختلفة، ومضامين متنوعة، يمكن أن نصنفها تحت عنوانين رئيسيين:

١- البرامج والأعمال المستوردة.

٢- البرامج والأعمال المنتجة محلياً.

وهذه البرامج والأعمال جميعاً، قد تكون تعليمية أو ترفيهية، أو هي من فئة المنوعات والمسابقات. أما الأعمال الدرامية فهناك المسلسلات والأفلام والتمثيليات. وجميع هذه الأعمال تعتمد أشكال تعبير فنية عديدة كالرسوم المتحركة والدمى والعرائس أو تعتمد العنصر البشري إلى آخر ما هنالك.

ونبدأ أولاً بالحديث عما هو مستورد. السمة الأولى التي تستحق الملاحظة أن الغالبية العظمى من الأعمال المستوردة، هي من فئة الرسوم المتحركة، وهي ترد من مصادر مختلفة ومن بلدان عديدة، وغالباً ما تُعرض بعد أن تتم دبلجتها إلى اللغة العربية. ومن الطبيعي أن يخضع واقع استيراد هذه الأعمال لبعض المعطيات السياسية والاقتصادية.

فعلى سبيل المثال، كان الإنتاج الأمريكي هو المهيمن على الساحة، بأبطاله الذين حققوا حضوراً قوياً. أمثال (توم وجيري) (باغزباني) (باباي) (سوبرمان)، إضافة إلى عالم (والت ديزني) بشخصياته الآسرة.

وفي بلدان أخرى، كان إنتاج منظومة الدول الاشتراكية سابقاً، هو الغالب على الشاشة، بأبطاله أمثال (بوليك ولوليك) وبالأفلام الكلاسيكية المستوحاة من آداب الشعوب وتراثها.

أما الآن فيبدو أن الساحة أو الشاشة قد بدأت تدين للسيد الياباني، القادم بزخم في الإنتاج، العصيّ على المنافسة كماً، وها هم أبطالنا قد أصبحوا (البوكيمون) و(ساسوكي) و(أبطال الديجتال) وغيرهم.

ما هي الثقافة التي يتلقاها الطفل من خلال هذه الأعمال؟

لو عدنا إلى ما اتفقنا على تعريفه بثقافة الطفل من حيث إنه مجموع المعارف والآداب والفنون والقيم والعادات التي يمكن للطفل استيعابها، فسوف نلاحظ أولاً أن جميع أعمال الرسوم المتحركة من برامج وأفلام ومسلسلات، تُبث باللغة العربية الفصيحة، وهذه ميزة هامة للغاية. إذ لم تعد اللغة الفصيحة موجودة على السبورة، وحبيسة الكتاب، ونتلقاها من

المعلمين والأساتذة فقط، بل دخلت إلى البيوت يومياً، من خلال برامج محببَّة وشخصيات طريفة جذابة، وبطريقة سلسة، وضمن سياق درامي يقربها إلى النفوس. ولقد اتفق الأساتذة والمعلمون، على أن تأثير هذه البرامج كان إيجابياً على الأطفال، الذين أصبحوا يجيدون الفصيحة أكثر من جيل آبائهم، ويكفي في حياتنا اليومية أن نستمع إلى مجموعة من صغار السن وهم يلعبون ويقلّدون، لنعرف أنهم يستخدمون الفصيحة في التخاطب والمحاورة وبطريقة صحيحة إلى حد كبير.

الأمر الثاني هو أن الكثير من أعمال الرسوم المتحركة، استند إلى الاقتباس من الآداب العالمية، الموجهة للصغار والكبار وإلى تراث الشعوب من الحكايا والأساطير. وهذه ميزة أخرى لأنها فتحت عيون الصغار على عالم الحكاية والرواية والقصة والأسطورة في وقت مبكر نسبياً.

لقد شاهد الصغار على الشاشة أعمالاً خالدة مثل بعض حكايات (ألف ليلة وليلة) و(أحدب نوتردام) و(كليلة ودمنة) و(دون كيشوت) و(البؤساء) و(الإلياذة) وسواها. ولا يخفى على أحد أن تقديم مثل هذه الأعمال يحفز على القراءة، وقد بين العديد من الدراسات والبحوث أن نسبة الإقبال على شراء الكتب التي تقتبس عنها الأعمال التلفزيونية أو السينمائية، ترتفع بشكل ملحفوظ بعد عرض العمل على الشاشة.

وبحكم الطواعية الهائلة التي يمتلكها ويمتاز بها فن الرسوم المتحركة، وطريقته الجذابة التي تعتمد الرسم واللون والحركة وفي خلق عوالم مختلفة، تم إنتاج العديد من الأعمال التي تتناول مواضيع صعبة وجافة وتعليمية محضة، بأسلوب بسيط وقادر على الدخول إلى قلوب الصغار وعقولهم، هذه المواضيع التى تناولت إنجازات البشرية الكبرى، وعلوم العصر، وأسرار الطبيعة والكون والاختراعات.

لكن السائد والمتداول، حين الحديث عن تأثير برامج التلفزيون على الأطفال، هو التركيز على الجوانب السلبية عموماً، وبطريقة لا تخلو أيضاً من القَسر والبناء على أفكار وآراء مسبقة، تفترض أن كل خلل أو عيب، سببه ما يقدمه التلفزيون. وتتركز هذه السلبيات عادة على نقاط رئيسة هي:

١- العنف. ٢- العزوف عن القراءة.

٣- التأثر بقيم وعادات وسلوكيات غريبة عن المجتمع.

أعتقد بداية، أن الحديث عن هذه المواضيع، يتطلب قدراً كبيراً من الحياد العلمي ومن

النظرة الموضوعية والشاملة والمنفتحة على مجمل ما يعرض، والمنطلقة من معرفة حقيقية بأرض الواقع، الواقع المعيشي والاقتصادي والسياسي والاجتماعي والثقافي والتعليمي، الذي يحيا ضمنه الطفل العربي. ففيما يتعلق بدور التلفزيون في نشر (ثقافة العنف)، علينا ألا نخلط أولاً بين (العنف) وبين (الصراع بين الخير والشر). أفلام العنف التي تقدمها السينما والتلفزيون، هي أعمال موجهة أساساً للكبار، ويتجلى فيها العنف واضحاً بكل أشكاله، العنف الجسدي من قتل واغتيال وذبح وتعذيب وإطلاق رصاص وسفك دماء، والعنف النفسي لإظهار العنف والعسف والقمع، وما إلى ذلك. كما أنه في أحيان كثيرة، يكون مجانياً لا يخدم هدفاً أو فكرة، وليس دفاعاً مشروعاً عن حق أو هدف أو نفس.

أما ما نراه في أعمال الأطفال، فهو يعتمد دوماً الفكرة الخالدة، والتي تُبنى عليها (الدراما) بشكل عام، فكرة الصراع بين الخير والشر، وقد يكون هذا الصراع واضحاً كالصراع الأزلي بن القط والفأر، أو مع كائنات آتية من عوالم أخرى كأعمال (الخيال العلمي)، أو يكون صراعاً ضد قوى مستغلة وشريرة، ودفاعاً عن حق في الوجود والبقاء، كما هي الأعمال المأخوذة عن الآداب، وحياة بعض الأبطال، ويتمثل الصراع الآن في وجود كائنات مفترضة، خلقها عالم الكمبيوتر والديجتال والألعاب الإلكترونية.

حتى لو افترضنا أن هنالك بعض الأعمال التي زادت فيها جرعة الصراع، ووصلت إلى الخط الأحمر، فإن هذا العنف يظل تمثيلاً، أين هو من مناظر العنف الواقعي، الذي نراه يومياً على الشاشة من خلال نشرات الأخبار والتقارير والتحقيقات التلفزيونية، وحتى بعض برامج ومسلسلات الكبار.

إن الطفل يتعرض لا محالة لرؤية أعمال العنف على الشاشة الصغيرة، ومن مصادر مختلفة، ليست برامجه أكثرها تأثيراً، ولو افترضنا أن ما يعرض يساعد على جعله أكثر عدائية فما لا شك فيه أن هناك عوامل أخرى في حياة الطفل لها تأثير أكبر، فنحن الذين نشتري لأطفالنا في سن مبكرة ألعاباً على شكل المسدسات والبنادق والدبابات، ونحن الذين لا نتحكم في سلوكنا تجاههم، ونفقد السيطرة على أعصابنا ونحل مشكلاتنا معهم بالعنف، ونحن الذين نشجع أحياناً مسلكهم الوراثي والمسيطر حيال أصدقائهم . ولا يعد هذا شيئاً، مقابل ظروف القهر والحرمان العاطفي والاقتصادي والتعليمي، التي يعيشها بعض الأطفال، والتي تشكل أرضيّة خصبة لما يمكن أن نجعل منهم، ولديهم استجابة لأعمال العنف التي تعرضها بعض الشاشات.

أما الحديث عن عزوف الأطفال عن القراءة، لصالح المشاهدة التلفزيونية، فلا يعدو كونه تخلياً واستقالة من مسؤولية الأسرة بالدرجة الأولى، تليها المؤسسات الأخرى المسؤولية عن رعاية وتثقيف ا لطفل، وهو واحد من عيوب المجتمع العربي الذي يكاد يصنفّ عالمياً بأنه مجتمع غير قارئ. والطفل الذي لم يعتد القراءة منذ صغره، ولم ير في منزله كتاباً أو جريدة ولم يترعرع ضمن أسرة تشجع على القراءة واقتناء الكتاب، سيجد أن المشاهدة وتمضية الوقت أمام الشاشة أسهل من القراءة.

إن للتلفزيون دوراً فعالاً في تنمية حب القراءة والحث عليها، من خلال بعض البرامج التي ترسّخ للحديث عن الكتاب، ومن خلال عرض الأعمال المقتبسة عن كتب وروايات مهمة، أما تحميل التلفزيون مسؤولية العزوف عن القراءة، فلا يعدو كونه إغفالاً لعوامل أخرى تساعد على ذلك، وتجعل نصيب الفرد العربي من القراءة في حدود(٣٠،٠٠د) سنوياً.

وفي بحث ميداني أجرته وزارة الإعلام السورية مع منظمة (اليونيسيف) عام ١٩٩٩، تبين أن حالة الوالدين التعليمية وتوافر كتب المطالعة والصحف والمجلات في المنزل، يمثلان أبرز المؤشرات الهامة على إقبال الأطفال على القراءة، وأن (٥١،٢٪) من هؤلاء الأطفال لا يتوافر لهم أبداً الكتاب أو الصحيفة والمجلة. كما أن الأمر يرتبط بمستوى تعلم الأب والأم، فحين يكون الأب جامعياً ترتفع النسبة إلى (٥٠٪) و حين تكون الأم جامعية تصل النسبة إلى (٥٣٪) وحين يكون الأب أمياً تكون النسبة (١٪) وحين تكون الأم أمية تكون النسبة(٢٪).

ونأتي أخيراً على الرأي الشائع الذي يقول، إن ما يعرض على الشاشة من أعمال مستوردة، يحمل قيماً وأفكاراً، ويبث مفاهيم مغايرة لقيمنا وأفكارنا، وبالتالي فإن هذه الأعمال تؤثر على صغارنا تأثيراً سلبياً وتهجنهم - إن صح التعبير- .

لكن نظرة متأنية إلى البرامج الموجهة خصيصاً للأطفال، تبين أنها تركز على القيم الإنسانية الخالدة، والمشتركة بين جميع الثقافات والحضارات، كما أنها تدخل كثيراً من الاتجاهات السلوكية الإيجابية والسليمة.

لقد قامت وزارة الإعلام السورية بالاشتراك مع منظمة (اليونيسيف) والمكتب المركزي للإحصاء، عام ١٩٩٨، بإجراء بحث ميداني حول برامج الأطفال في التلفزيون والإذاعة، حيث وزعت استمارات لفئة الآباء والأمهات وأخرى للأطفال وتبين أن:

٦٨،٣٪ من الآباء والأمهات يرون أن هذه البرامج مفيدة.

٣٠،٥٪ من الآباء والأمهات يرون أن هذه البرامج مفيدة إلى حد ما.

١،٥٪ من الآباء والأمهات يرون أن هذه البرامج غير مفيدة.

كما يرى ٦٨،٥٪ من الأهل أن لهذه البرامج تأثيراً إيجابياً على سلوك الأطفال.

بالمقابل ٦٪ قالوا إن لها تأثيراً سلبياً.

وجاء في إجابات الأهل. بخصوص السلوكيات الإيجابية التي يكتسبها الأطفال، نتيجة المشاهدة التلفزيونية:

٩٤،٢٪ التعاون.

٩٣،٢٪ زيادة المعارف.

٩٣,٢٪ حب الخير.

٩٢،٢٪ اللباقة وحسن التصرف.

٩٢،٢٪ طاعة الوالدين.

٩٢،٢٪ حب الوطن.

٩٢،٨٪ الاجتهاد والمثابرة.

أما السلوكيات السلبية التي يتأثر بها الأطفال فكانت:

٥٠،٩٪ العدوان والعنف.

٤٢٪ تفكير خيالي زائد.

٣٥،١٪ نشاط زائد.

٣١،٦٪ الكسل.

٢٩،٨٪ تشتت الانتباه.

١٩،٣٪ النوم المضطرب.

١٢،٣٪ عدم طاعة الوالدين.

١٢،٣٪ الخوف والخجل.

وتشير هذه النتائج إلى غلبة التأثير الإيجابي فيما يقدم من أعمال وأن القيم والسلوكيات التي تطرح، هي إنسانية بالدرجة الأولى، لا تخص شعباً أو فئة أو جماعة معينة.

لكن المشكلة لا تكمن فيما يقدم من برامج وأعمال موجهة للصغار، بل هي فيما يقدم للكبار أحياناً، ويشاهده الصغار، خاصة بعد انتشار المحطات الفضائية، وهنا يطرح سؤال حول ماهية الثقافة التي تقدمها هذه المحطات للكبار؟ وما هو دورنا التنويري؟ ودورها في تنمية وتشكيل وعي الإنسان العربي؟ وهل تعكس برامجها ومسلسلاتها وإعلاناتها المنتجة محلياً،

وبأموال وأفكار وأفلام وعدسات عربية، الصورة الحقيقية لقيمنا وعاداتنا وسلوكياتنا؟؟

هذا فيما يخص الأعمال المستوردة التي تحتل الحيز الأكبر من شاشاتنا، وخاصة على القنوات المتخصصة، هذه القنوات التي أنشئت تحت شعار تقديم ما يناسب خصوصية الطفل العربي، لكنها في الحقيقية، لا تقدم من الإنتاج العربي إلا أقل القليل، هذا إذا قدمته أصلاً. ولا تقوم هي - بأموالها الكثيرة - بإنتاج أعمال محلية تطبيقاً لشعارها المرفوع، بل تكتفي ببث المسلسلات المدبلجة والمستوردة لساعات طوال، مع وسائل وعظ تتصف بالمباشرة الفجة، المستهينة بعقل الطفل، وهذا هو المأزق الذي يقود للحديث عن أزمة الإنتاج العربي، فيما يخص أعمال الأطفال.

لا شك في أن واقع هذا الإنتاج، يشير بضعفه كماً وكيفاً ،في مجال البرامج. كما في مجال الإنتاج الدرامي، إلى وجود مشكلات عدة تواجه هذا الإنتاج، لعل من أبرزها مشكلة النص التلفزيوني الموجه للأطفال، وهي مشكلة يبدو أنها عامة في التلفزيونات العربية. ولدى القيام بإحصائية داعمة لبحث قدمه التلفزيون السوري، في مؤتمر الطفل العربي الأول، الذي عقد أواخر تشرين الثاني في (الشارقة)،حول أزمة الكتابة التلفزيونية للأطفال والتجارب العملية، تبين أن عدد النصوص المقدمة إلى دائرة برامج الأطفال، خلال عشر سنوات، يوازي ما يقدم خلال عام واحد فقط للكبار. وأن عدد الكتّاب الذي يكتبون للمرة الأولى كان (٥٠) مقابل (١٢) كاتباً من كتّاب أدب الأطفال أو الكبار.

أما مضامين هذه النصوص، فلها مشكلة أخرى، إذ إنها تعاني وتعكس عقلية تعتمد في مخاطبة الطفل العربي، على الأفكار المسبقة، وعلى أسلوب يجنح إلى الوعظ والتوجيه، أسلوب ساذج ومباشر دوماً، ومنافق في أحيان كثيرة. ونادرة هي الأعمال التي تحترم عقول الصغار، وتحكي عن تطلعاتهم ورغباتهم، وتكشف عوالمهم الخبيئة، وتساعدهم على تجاوز مشكلاتهم، وتعمل على إنضاجهم لمواجهة الحياة.

ورغم كل ذلك، فإن البرامج العربية تلقى متابعة جيدة، ويعود السبب إلى أن الطفل يجد فيها صدىً لروحه ونفسه. وأهله ومجتمعه وأصدقائه. وباعتقادي أن هذه فرصة ذهبية لمن يستطيع التخطيط الواعي والمدروس، بدءاً من الاهتمام بتدريب وتأهيل الكوادر البشرية واستقطاب الكتّاب.

ما هي إذن الثقافة التي يتلقاها الطفل من خلال البرامج المحلية ؟؟

تحاول هذه البرامج في مجملها أن تقدم كماً من المعلومات، في العديد من المجالات (التاريخية، والجغرافية، والعلمية، والصحية، والسياحية، والمهارات اليدوية والسلوكيات). ونادراً ما تعتمد التسلية أو المرح أو الترفيه أو أسلوب التشويق، ولكنها تفتح باباً في الوقت نفسه للطفل، يتيح له من خلاله، أن يكون مشاركاً عبر الرسائل. أحياناً الاتصالات الهاتفية ليقدم مساهمات مختلفة، تدفعه للبحث والقراءة والوصول إلى المعلومة، وتحثه على الكتابة وتنمي لديه حس المشاركة.

أما الأعمال الدرامية العربية الموجّهة للطفل، فتجنح إلى الاستلهام من التاريخ، ومن قصص التراث، إلى حد كبير. ويُقدم نحو(٩٠٪) منها باللغة الفصيحة. كما أنها تقدم البيئة الريفية أحياناً، يصحبها دوماً ضعف المعالجة الفنية وسذاجتها، مما يقلل من إمكانية الوصول، وإحداث الأثر المطلوب.

ونتطرّق إلى أغنية الطفل وإلى الإعلان، اللذين يساهمان في تشكيل الذائقة الفنية لدى الأطفال. وغني عن التعريف أهمية الأغنية الطفولية، وتراثها المتأصّل في ذاكرة ووجدان الشعوب، ودورها في تعليمه وتربيته وتسليته وإضحاكه. ولكن هل نسمع أطفالنا يرددون ويحفظون الأغاني التي تنتج خصيصاً لهم!! لا يحدث هذا إلا فيما ندر، وباعتقادي فإن سبب ذلك يكمن في أنها أعطيت دوراً لا يناسبها، إن الأغنية تعبر بشكل أو بآخر عن المشاعر والأحاسيس، عن حالات الفرح والحزن، السعادة والشجن، إنها بوح وتعبير عن الروح، فهل الأغنية الطفلية هي كذلك؟

أغلب الأغنيات التي تقدّم للأطفال، تحكي عن أشياء يتوهم كاتبوها وجوب تلقينها للصغار (مدرستي/ كتابي/ شجرتي/ أرضي) وأغنيات أخرى عن (العامل/ الفلاح/ المعلم). أما الكائن الصغير الذي يود البوح بمشاعره ونظرته إلينا، وإلى العالم، والتعبير عما يعتمل في نفسه من أحاسيس إيجابية وسلبية، فلا أحد يشعر به على هذا النحو. ولهذا نرى أطفالنا يغنون إما للمطربين الكبار وإما أغنيات الإعلان الذي يعتمد وصفة سحريةتتيح له الدخول إلى قلب الطفل وتفكيره، فينبهر بها ويترقبها ويغنيها.

في دراسة أجرتها د.(فوزية العلي) عام ١٩٩٨. تحت عنوان (علاقة الطفل بالإعلان التلفزيوني التجاري)، تبين أن نسبة إعجاب الأطفال بهذه الإعلانات تصل إلى (٩٢٪) وهذا ما نلاحظه جميعاً في حياتنا اليومية، حيث نرى الأطفال يتابعون الإعلان بشغف وينتظرون

الفترة الإعلانية باعتبارها برنامجهم المفضل. ويعود بعض أسباب تصاعد هذه الظاهرة إلى خصائص (الإعلان) التي تعتمد الإيقاع السريع، وقصر المدة، وسهولة الكلمة، إضافة إلى الحركة السريعة، وإلى الخيال الذي يجعل من الأدوات والأشياء والعناصر الموجودة حولنا، كائنات حية، ترقص وتمثل وتغني وتسبح وتطير.

وهكذا، يتم الترويج لمفاهيم اجتماعية معينة ولثقافة استهلاكية ولبث وسائل تجارية، لا يهدف صانعوها إلا إلى الربح، وتكرار هذا الأمر يؤدي إلى عدة سلبيات، كتقديم صورة زاهية عن العالم والمجتمع، وتعزيز النزعة الاستهلاكية، واستغلال عواطف الأهل للحصول على ما جرى الترويج له، ودخول مفردات وعبارات مبتذلة إلى قاموس الطفل اللغوي.

في السنوات الأخيرة، وبعد بروز اتفاقية حقوق الطفل إلى الوجود، والتصديق عليها والترويج لها، بدأ نوع جديد من الثقافة يدخل إلى عالم الطفل، ثقافة تعتمد إظهار حقائق الحياة، ووضع مشكلات الأطفال وأوضاعهم في مختلف بلدان العالم، تحت المجهر، وتحت دائرة الضوء، بمشاركة مجتمعية كاملة، بدءاً من الطفل نفسه.

ولا شك في أن هذه خطوة متقدمة وذكية في التعامل مع الطفل، عبر إشراكه بعملية التنمية، وفي توعيته بحقوقه، وإفساح المجال أمامه للتعبير عن رأيه، وحتى في استنباط بعض الحلول لما يمكن أن يصادفه من مشكلات وأزمات.

وهكذا، بدأت تظهر على الشاشة وسائل تلفزيونية، ونشرات أخبار، وبرامج تحكي عن أوضاع الأطفال الصحية والتعليمية والاقتصادية، وعن ظاهرة عمالة الأطفال، وظاهرة استغلالهم وتجنيدهم في الحروب.

وخلال السنوات العشر الأولى من اتفاقية حقوق الطفل، وبناءً على مضمون المادة (٤٢) منها التي تنص على (تتعهد الدول الأطراف بأن تنشر مبادئ الاتفاقية وأحكامها على نطاق واسع، بالوسائل الملائمة والفعّالة، من الكبار والصغار على حد سواء) أجريت دراسة ميدانية، بالتعاون بين وزارة الإعلام السورية ومنظمة (اليونيسيف) لاستطلاع مدى معرفة الأطفال بالاتفاقية، وذلك في ست مناطق جغرافية، شملت المحافظات السورية، فتبين أن نسبة الأطفال الذين يعرفون حقوقهم عموماً تبلغ (٥٧٪)، وأن نسبة معرفة الأطفال بحقوقهم أكثر انتشاراً لدى الذكور إذ تبلغ (٥٩٪) أما لدى الإناث فبلغت (٥٦٪). كما أوضحت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي لحيازة الأسرة بعض أجهزة الاتصال السمعية والمرئية. على مستوى معرفة أطفالها بحقوقهم، حيث بلغت نسبتهم (٧٠٪) من الذين تمتلك أسرهم جهاز

تلفزيون، مقابل (٥٨٪) من الذين تمتلك أسرهم جهاز راديو. مما يوضح دور التلفزيون الهام - حسب الدراسة -.

تبين كذلك أن التلفزيون من أهم مصادر سماع الطفل بالاتفاقية على المستوى الإجمالي، في الحضر والريف والمناطق الجغرافية كافة، أي المدرسة، ثم الأسرة، فالأصدقاء، حسب النسب التالية:

التلفزيون ٩٣٪.

المدرسة ٥١٪.

الأسرة ٢٤٪.

الأصدقاء ١١٪.

الصحف ٧٪.

الإذاعة ٥٪.

لقد اعتمدت هذه الورقة وبالدرجة الأولى على المشاهدات والخبرة العملية، مع مراعاة التطرق إلى أبرز الآراء الإيجابية والسلبية المنتشرة في مجتمعنا، حول أثر التلفزيون في نشر ثقافة الأطفال من خلال برامجهم. ولكن ذلك لا يغني وبالأحرى لا يكفي، عند الحديث عن الثقافة التي يتلقاها أطفالنا عن طريق التلفزيون. ذلك أن البرامج والمسلسلات والأفلام الموجهة للكبار، والتي يشاهدها الصغار بشغف كبير، تحمل تأثيرات لا يمكن تجاهلها إضافة إلى نشرات الأخبار، والتحقيقات المختلفة. وليكن هدفنا من كل ذلك المعرفة، توطئةً للتغيير وللتنوير.

لقد أخذ التلفزيون دوره كوسيلة اتصال مؤثرة في مجتمعاتنا وفي ثقافتنا، ولهذا فإن علينا أن نتجنب خوض المعركة العبثية التي شُنت سابقاً، على المذياع، والسينما، والمجلة، والأسطوانة، والمطبعة والكتاب. إذ لم يتغير شيء من كل ذلك مع الوقت، بل ترسخ وظهرت قيمته وجدواه. كما يتوجب علينا فهمه وفق خصائصه وميزاته وطبيعته الخاصة، لأن ذلك سيساعدنا بالتأكيد في إنجاح رسالتنا التربوية التي نريد.

إن روح العصر تقوم على المعلومات، تراكم المعلومات وتبادل المعلومات، وأصبح ذلك متاحاً أمام الجميع وفي كل الأوقات، فلنحسن استغلاله. ولتكن برامجنا أكثر جرأة وواقعية في تناول مختلف جوانب حياة الطفل. من خلال كل وسيلة متاحة: التحقيق، والرسالة، والوثيقة، والمحادثة الحرة، والإصغاء الجيد، والتشجيع على المبادرة واحترام حق الطفل في التعبير عن رأية وفي النقد، بوصفه إنساناً فاعلاً وشريكاً حقيقياً في عملية التنمية.

المحور الثالث: الطفل العربي وثقافة العلم والتكنولوجيا

المشاركون:

- د. هشام غصيب/ الأردن.
- د. عبد الرحمن الأحمد/ الكويت.
- أ.طالب عمران/ سوريا.

العلم والتكنولوجيا في ثقافة الطفل العربي

د. هشام غصيب

سأتكلّم عن العلم بوصفه ظاهرة حضارية مرتبطة بصورة أساسية بعملية التنمية وبعملية النهوض. وعلينا أن نبدأ بتحديد مصطلحاتنا، أي ماذا نعني بالعلم؟

العلم هو الإنتاج الدقيق للمعرفة، ليس بصدد الطبيعة وحدها وإنما أيضاً بصدد الإنسان. هذا التعريف أولي ومليء بالإشكالات، ولكنه على الأقل يمكن أن يرشدنا إلى كلامنا عن العلم. والسؤال الذي ينبغي أن نسأله دوماً هو.. ما هو موقفنا من العلم كما تبلور - على الأقل- خلال القرون الأربعة الأخيرة؟

ما موقفنا من العلم ؟

لا أحد يقول إنه ضد العلم. ولكن العلم كما تبلور في القرون الأربعة الأخيرة... ما هو موقفنا منه؟ هل نريده؟ لماذا نريد العلم؟ لنسأل انفسنا: لماذا نريد العلم؟ وأي علم نريد؟ وكيف نحدد هذه الحاجة إلى العلم؟ كلنا نشعر بحاجة إلى العلم كما تبلور في القرون الأربعة الأخيرة، حتى لو كانت فكرتنا ضبابية عنه، ولكن لماذا نريد العلم؟ لماذا نشعر بهذه الحاجة الملحّة إلى العلم؟ طبعاً الجواب واضح، لأنه ينقصنا ونعلم أنه يرتبط بالتقدم الغربي. هناك شعور لدينا بالضعف النابع من تخلفنا، ندرك جيداً أننا متخلفون. قد نختلف في الأسباب ولكننا جميعاً في الوطن العربي ندرك أننا متخلفون. وأن البنى السائدة في الوطن العربي بنى متخلفة. ونشعر بأن الجانب الأساسي في هذا التخلف هو النقص في الإنتاج العلمي. وطبعاً أنتم تعلمون أنه وفي خلال القرن العشرين ظهر العديد من المشروعات النهضوية في الوطني العربي بتلاوين أيديولوجية مختلفة ولكنها كلها كانت تدعو إلى النهضة. طبعاً هناك التباس حول مفهوم النهضة، أنا أريد أن أعبر عن رؤيتي للنهضة، أرى أن النهضة تكمن في بناء القدرة الإنتاجية العربية. أي نهضة أخرى، أي نوع آخر من النهوض في الواقع لا يؤدي إلى نهوض. الجوهر في عملية النهوض هو بناء القدرة الإنتاجية العربية بحيث نستطيع أن نتعاون مع الدول لا أن نخضع لها. نحن نريد أن نتعاون مع الأمم لكننا لا نستطيع لأننا ضعفاء. لأن قدراتنا الإنتاجية هي في الحضيض، ولذلك نحن نخضع للأمم الأخرى، ولا نتعاون ولا نتحاور معها.

والسؤال: كيف نبني قدرتنا الإنتاجية على الصعد المختلفة حتى نستطيع أن نتعاون مع الأمم ونتحاور معها بدلاً من أن نخضع لها ومن ثم ننقم عليها وتنقم هي علينا؟ كيف نبني هذه القدرة بحيث تسد حاجاتنا، حاجات الفرد؟ كيف نوفر الحياة الحرة الكريمة؟ كيف نبني هذه القدرة الإنتاجية بما يوفر الحياة الحرة الكريمة للمواطن العربي؟ هذا هو التحدي الأكبر الذي يجابهنا، قد نغلفه بشعارات أيديولوجية مختلفة إسلامية وماركسية وقومية، ولكنني أرى أنه في النهاية الجوهر الذي نريده: بناء القدرة الإنتاجية العربية بما يمكننا من دخول التاريخ، من العودة إلى التاريخ بعد أن خرجنا منه، من المشاركة في صنع الحضارة الحديثة ومن التعاون مع الأمم بدلاً من الخضوع لبعضها.

إذا عرّفنا النهضة بهذه الكيفية (بناء القدرة الإنتاجية العربية) لا بد أن نتقرب إلى العلم. لأننا إذا نظرنا إلى التجربة الأوروبية خلال الـ ٤٠٠ سنة الأخيرة سنجد أن العلم أدى دوراً محورياً في بناء القدرة الإنتاجية الأوروبية وتزداد أهميتها يوماً بعد يوم. بمعنى أن القوة الإنتاجية الرئيسية في عالم اليوم هو العلم كما يمارس في مراكزه، في المراكز الأوروبية والأمريكية واليابانية. هذه هي القوة، قوة الإنتاج الرئيسية، ومن دون هذه القوة تنهار المنظومة الإنتاجية بكاملها في العالم.

ومن ثم لا ينبغي أن ننظر إلى العلم على أنه مجرد معرفة فردية، وإنما على أنه ظاهرة حضارية، ظاهرة إنتاجية أو قوة إنتاج رئيسية لا يمكن للإنتاج الحديث أن يقوم دونها.

بهذه الكيفية ينبغي أن ننظر إلى العلم. والسؤال إذن: كيف نبني القاعدة العلمية اللازمة لقدرتنا الإنتاجية؟ طبعاً علينا أن نسأل أيضاً سؤالاً آخر هو: ما وضعنا الحالي بالنسبة إلى العلم والإنتاج بصورة خاصة؟ الدارسون لهذه الظاهرة في العالم العربي يعلمون كم هو قاتم. ومن أقل المناطق إنتاجاً للعلم هذه المنطقة، وعلينا أن نسأل: لماذا؟

هناك مظاهر متعددة لهذا التخلف الشديد في الإنتاج العلمي، حسب الدراسات التي أجراها د. أنطون زحلان: فإن ما ينتجه العالم الإسلامي برمته يعادل ما ينتجه الكيان الصهيوني من أبحاث علمية، وطبعاً ما ينتجه الكيان الصهيوني من حيث المحتوى أخطر بكثير مما ينتجه العالم الإسلامي.هذه فضيحة كبرى لكنا نشارك فيها. ليس فقط الأنظمة كما يقولون أو الحكام بل كل المجتمع وكل قواه الحية ونصف الحية والميتة، كلها تتحمل مسؤولية هذا التخلف العلمي الكبير. الآن المشروعات النهضوية العربية، أزعم أنها أغفلت هذا الجانب حتى الآن بغض النظر عن تلاوينها الأيديولوجية، أغفلت جانب أهمية العلم في

النهوض المرتقب أو المطلوب. أهملته تماماً وأنا أتكلم عن كل المدارس النهضوية. وأيضاً علينا أن نسأل لماذا أغفلت هذا الجانب؟

إذا نظرنا إلى المشروعات التنموية التي وضعتها القوى النهضوية في الوطن العربي في القرن العشرين مثلاً سنجد في الواقع أنها تحدثت عن التصنيع، وتحدثت عن بناء المؤسسات، لكنها أغفلت بعداً أساسياً، أغفلت جانب تحديث الوعي الاجتماعي، وهذا هو البعد الذي نريد أن نركز عليه.

أحد الأسباب الرئيسية لإخفاق هذه المشروعات النهضوية يتمثل في أنها أغفلت تحديث الوعي الاجتماعي في الوطن العربي: الوعي الاجتماعي السائد. تكلمت عن تحديث الأبنية والأجهزة إلى آخره، لكنها في الواقع أغفلت هذا الجانب، الوعي الاجتماعي.

ماذا أعني بتحديث الوعي الاجتماعي؟ إذا تكلمت عن أنماط الوعي الاجتماعي، أنا أرى أن هناك ثلاثة أنماط رئيسية من الوعي الاجتماعي في الألف سنة الأخيرة على الأقل. هناك الوعي ما قبل العلمي. وهناك الوعي العلمي. وهناك الوعي ما بعد العلمي. وأريد أن أوضح ما أعنيه بهذه الألفاظ.

أولاً: الوعي ما قبل العلمي هو الوعي بالواقع الذي كان سائداً في العصور الوسطى تحديداً، ما قبل نشوء العلم الحديث، ما قبل الثورة العلمية التي انبثقت في القرن السابع عشر في أوروبا تحديداً. هذا الوعي التقليدي ما قبل العلمي ما زال قائماً في الوطن العربي. أزعم أن الوعي السائد حالياً لا يختلف كثيراً عن الوعي الذي كان سائداً في العصور الوسطى، اللهم إلا أن الوعي الذي ساد في العصور الوسطى في العالم العربي والإسلامي قد كان أعلى منزلة بكثير من الوعي السائد حالياً، لكننا في النهاية لم نستطع حتى الآن أن نتخطى فكرياً أطر العصور الوسطى. ما زلنا نفكر بآليات ما قبل العلم وبعادات وقيم ما قبل العلم.

الآن الوعي العلمي نعرفه على أنه العلم الذي يتحلى بالقيم والعادات والملكة النقدية المرتبطة بالعلم. يعني الوعي العلمي يتحلى بعادات العلم مثل الصبر والأناة في إصدار الأحكام والدقة وما إلى ذلك، وكل هذه أعتبرها قيماً علمية. والوعي العلمي هو الذي يتحلى بالقيم العلمية والعادات العلمية. إنه الوعي الذي عانى الثورة العلمية في ذاته الداخلية وتشرّب بعقلانيتها وأسسها وافتراضاتها، وتمكن من أدواتها وأنساقها.

هناك أيضاً الوعي ما بعد العلمي السائد مثلاً في الدول الغربية. الوعي ما بعد العلمي ليس بالضرورة علمياً ويتحلى بالعقلانية العلمية، لكنه أيضاً لا يمكن أن نقارنه بالوعي ما

قبل العلمي. فعلى سبيل المثال: وعي جورج بوش رغم تفاهته هو وعي ما بعد علمي. وعي ابن لادن هو ما قبل علمي ينظر إلى العالم بعيون العصور الوسطى. جورج بوش ينظر إلى العالم بعيون العصر الحديثة. وإن كان وعيه إجرامياً ومدمراً لكنه وعي ما بعد علمي. الوعي ما بعد العلمي ليس بالضرورة عقلانياً وعلمياً، مسّته نار العلم وجاء نتيجة تحدّي العلم، ويستعمل أدوات العلم حتى في ترويج لا عقلانيته.

الآن أعني بتحديث الوعي، تغيير الوعي الاجتماعي، نقل الوعي الاجتماعي في الوطن العربي من الوعي ما قبل العلمي إلى الوعي العلمي وربما الوعي ما بعد العلمي. لا يمكن أن يكون هناك نهوض حقيقي وتنمية حقيقية ما لم يتم تحديث الوعي، الوعي الاجتماعي، تحديث الوعي، الانتلجنسيا .. حتى الآن نحن أخفقنا في تحديث الانتلجنسيا العربية وطبقة المثقفين العرب على كل صعيد سواء على الصعيد السياسي أو على الصعيد الثقافي البحت أو على أي صعيد آخر. الانتلجنسيا العربية ما زالت تقليدية، ما قبل علمية في الواقع، وهذا من أكثر ما ركز عليه مفكر عربي حديث هو ياسين الحافظ.

ياسين الحافظ قارن بين التجربة الصينية والفيتنامية من جهة وبين التجربة العربية من جهة أخرى، وبيّن أن الانتلجنسيا العربية ما زالت تقليدية بمعنى الكلمة، في حين أن الانتلجنسيا الفيتنامية تلبرلت وأيضاً ارتقت في وعيها، تعصرنت بمعنى آخر. وهذا ما حصل أيضاً في الصين، لكننا أخفقنا تماماً في ذلك. فإذا كان الوعي العربي ما زال ما قبل علمي، فعلينا أن ننقل الوعي العربي من مستوى ما قبل العلم إلى مستوى العلم وما بعد العلم في سياق التحويل الاجتماعي الشامل طبعاً. هذا لا يمكن أن يتم على الصعيد الثقافي وحده، هذا ينبغي أن يكون جزءاً من حركة تغيير شاملة في الوطن العربي، وفي الواقع لدينا تجربة واضحة جداً في هذا السياق وهي التجربة الأوروبية.

إذا نظرنا إلى التجربة الأوروبية منذ عام ١٥٠٠ وحتى الوقت الحالي فسوف نلاحظ كيف تمّت عملية تحديث الوعي. أيضاً الأوروبيون كانوا في العصور الوسطى دون تفكيرنا الحالي... دون تفكيرنا القديم، ولكن في الواقع حدثت مجموعة من الشروخ والثورات، ليس فقط الثورات السياسية وإنما أيضاً الثورات الاقتصادية والثقافية. لاحظوا أنهم عانوا ما يسمى النهضة الأوروبية في كل ما انطوت عليه من تغييرات، وأيضاً عملية الإصلاح الديني والثورة العلمية والثورة الفلسفية، إذن عدد من الثورات الثقافية قامت في أوروبا ونقلت الوعي الأوروبي من العصور الوسطى، من نمط ما قبل العلمي إلى نمط العلمي وما بعد العلمي.

طبعاً أنا لا أقول إن علينا أن نكرر التجربة الأوروبية إذ لا يمكن للتاريخ أن يعيد نفسه ولكن علينا أن نأخذ هذه التجربة بعين الاعتبار في تنفيذ المهمات المطلوبة منا. في الوطن العربي - للأسف - محاولات التثقيف العلمي أو محاولات تحديث الوعي العلمي حتى الآن متواضعة جداً. جرت محاولات في النصف الأول من القرن العشرين من قبل بعض المتنورين الذين حاولوا في الواقع تفسير المنهجية العلمية في الثقافة العربية الحديثة لكن هذه التجارب أخفقت وران التقليد على الوعي العربي.

إن محاولات تحديث الوعي العربي بهذا المعنى جاءت متواضعة. جرت محاولات، لكنها كانت منقوصة في العشرين عاماً الأخيرة. حتى هذه المحاولات المتواضعة انحسرت انحساراً كبيراً وران الجو التقليدي الذي زاد رسوخاً في الواقع العربي. علينا أن ننفض التجربة كلها بعجرها وبجرها. وعلينا أن نعطي الصدارة للعلم، وكيفية بناء الوعي العلمي الحديث إذا أردنا أن نبدأ بتحقيق التقدم الذي نطلبه. ولا نستطيع في النهاية أن نجابه القوة الغربية فقط بالعناصر التراثية على عظمتها. وإنما في الواقع علينا أن نستوعب العلم الحديث وأن نبدأ المشاركة في صنعه وفي بناء الوعي الذي نصبو إليه وإلا فسنظل نكرر المآسي التي عانينا كثيراً منها في القرن العشرين.

موسوعة الكويت العلمية للأطفال بوصفها أحد مصادر الثقافة العلمية والتكنولوجية للأطفال العرب.

د. عبد الرحمن أحمد الأحمد

مقدمة

تُشددالتربية الحديثة على الطفل كمحور للعملية التربوية، وعلى التعلم المستمر والتعلم الذاتي، منطلقاً للتعليم بعيداً عن الحفظ والاستظهار كمشكلة تواجه نظم التعلّم في الوطن العربي. ومع أهمية التركيز على الجهود الذاتية للمتعلم حتى يتمكن من اكتساب المعرفة، وخاصة "أن التطورات السريعة والمتلاحقة في عالم اليوم تستدعي إدخال تغييرات جذرية على طرق التعلم وأساليبه، حتى يتمكن من التكيف مع المتغيرات في عالم الغد"[١].

وخرجت الدراسات العملية بنتائج تبين أنّ حاجة الطفل المعرفية تمثل أحد أهم الحاجات الخاصة بالطفل، فهي الأساس الذي تبنى عليه حاجاته الأخرى، إذ إنه دون وجود أساسي معرفي، يصبح من الصعب عليه أن يحقق حاجاته الاجتماعية والتحكم في انفعالاته. ونجد أنّ التلفزيون يقوم بتزويد الطفل بالمعلومات التي تجيب عن تساؤلاته وتعدّه للحياة. ويرى كاوز "أن الطفل العربي قديما كان يستقي المعلومات المؤثرة في شخصيته والموجهة لسلوكه بنسبة ٨٠٪ من المدرسة و٢٠٪ من خارجها، وقد أصبح اليوم في ظل وضعه الجديد يعتمد في مصادر معلوماته على برامج التلفزيون المحلية ومختلفة القنوات لا فرق لديه بين هذه وتلك، لأنّ الأساس في تفكيره الطفولي هو الحركة والصورة"[٢].

وقد انتزع التلفزيون الأطفال من القراءة حيث يقضون فترات طويلة في مشاهدته، وتوضّح دراسة العبد حول توزيع أوقات الأطفال بالنسبة إلى أنشطتهم المختلفة في اليوم الواحد" أنّ مشاهدة التلفزيون تستغرق (٤,٤) ساعة أي ٤٨,٩٪ من إجمالي الوقت في حين لم تستغرق أنشطة اللعب داخل المنزل أو خارجه أكثر من ١٤,٤٪ -٢٣,٣٪، أما نسبة القراءة أو الاستماع للقصص والرسم فتراوحت من ١٠٪ إلى ٣,٣٪ من الوقت"[٣].

ومع غلبة ثقافة التلفزيون، إلا أنّ القراءة ما زالت تعد من الوسائل الهامة لاستثارة قدرات الأطفال وإثراء خبراتهم وزيادة معلوماتهم ومعارفهم، وتؤثر القراءة والتفوق فيها بطريقة موجبة على التحصيل الدراسي، فكلما تمكن الطفل من مهارات القراءة ساعده ذلك على متابعة مواده الدراسية. ولقد خرجت دراسة لندا ثوميسون بنتيجة "أن الأطفال

الذين ينعمون بنظام مساندة للقراءة - مع الأخذ بالاعتبار ميول القراءة واحتياجاتهم ورغباتهم - يقرأون عادة أكثر من أولئك الذين يفتقرون لمثل هذا النظام، كما أن لتدريب الوالدين وغيرهم على الطرق المناسبة لمشاركة فن القراءة مع الأطفال أثراً في تعزيز القراءة لدى الأطفال"[٤].

وكما نعلم فإن القراءة تمثل الأداة الأساسية للمعرفة المنظمة والمتعمقة، فهي تصل الإنسان بمنابع التراث الأصيل في ثقافته والثقافة الإنسانية، كما تمده بكل جديد ومبتكر أنتجه العقل الإنساني في مختلف الثقافات في عصره، فعن طريقها يتخطى الإنسان بفكره حاجز الزمن وحاجز المسافة، مما يساعد على اتساع ثقافة الفرد وارتقاء فكره وبناء شخصيته المتميزة بحيث يصبح أكثر قدرة على التكيف الفعال مع مجتمعه في مختلفة المجالات العلمية والاجتماعية والمهنية هذا فضلاً عن أنها وسيلة لقضاء وقت الفراغ في نشاط يجمع بين المتعة والفائدة[٥].

وتساعد القراءة - كذلك - في التعرف على ما يدور حولنا وما يدور داخل نفوسنا، وعن طريقها ننمي الكثير من المهارات والقدرات التي تكفل تحقيق أهدافنا على نحو أفضل، فالمهارات اللغوية تنمي قدرة التلميذ على الفهم والتفكير والتقويم كما تنمي تذوقه لأساليب اللغة والصورة الأدبية[٦].

ويزيد من أهمية العناية بالقراءة أنها تعتبر أساساً لتحديد تقدم الشعوب وتحضرها في العصر الحاضر. والشعب المثقف في أيامنا هو صاحب الثقافة القارئة - كما تحددها ماري كين Cain -"التي تكون فيها القراءة المنتظمة للخط والقوائم، والسجلات والملاحظات العلمية، واليوميات، والخطابات، والمقترحات، والقصص، والتقارير، أمور طبيعية مثل: الأكل والنوم، والشخص المثقف هو الذي يقرأ كل الوقت، ويقرأ مواد منوعة"[٧].

وقد تزايدت أبحاث القراءة في العشر سنوات الأخيرة وتنوعت بشكل ملحوظ، لما للقراءة وإتقانها من أهمية في تعلم اللغة واكتساب المعارف والخبرات المختلفة. وليس من شك في "أنّ هناك تلازماً واضحاً بين تعلم اللغة وتعلم القراءة، إذ يقودنا تعلم اللغة إلى تعلم القراءة، وبالتالي إلى اكتساب اللغة وتعلمها فضلاً عن اكتساب المعارف والأفكار المتنوعة، ومن بين الموضوعات التي حظيت باهتمام بالغ من قبل بعض التربويين موضوع المحتوى القرائي بما يشمل من مفاهيم وحقائق ومعارف وأفكار واتجاهات وقيم"[٨].

وآخذاً بالاعتبار ما سبق ذكره، فقد زاد الاهتمام بإثراء مكتبة الأطفال العرب، بكل ما ينمي ويعزز مهارات القراءة، ويساهم في تنشئة الأطفال الذين هم شباب الغد وبعدها سيحملون مسئولية مجتمعاتهم. وإنّ الاهتمام بتنشئتهم هو إعدادهم لمسئوليات ورسالة سيكونون مسئولين عنها. ومن أهم أركان التنشئة الاجتماعية للأطفال الجانب الثقافي، لتنمية الفكر بالإدراك والمعرفة، وقد خرجت ندوة ثقافة العقل في المجتمع العربي الحديث التي انعقدت في دولة الكويت عام ١٩٨٣، بالعديد من التوصيات في هذا المجال، كعلاج لقلة الإنتاج الجاد المتخصص كالكتب والموسوعات الخاصة بالأطفال في اللغة العربية، إضافة إلى قلة عدد المتخصصين في مجال الكتابة للأطفال، وفيما يلي موجز لهذه التوصيات:

١- أن تتبنى إحدى المؤسسات العربية إصدار مجلة عربية للطفل من الممكن إيصالها إلى كل أطفال العرب.

٢- العمل على إنشاء دار متخصصة لإصدار كتب الأطفال تأخذ على عاتقها الاستفادة من التراث الشعبي والقومي والإنساني وترجمة الكتب الأجنبية الجادة.

٣- التعجيل بإصدار قاموس خاص للطفل العربي.

٤- توجيه دور النشر العربية وبشكل غير مباشر إلى ضرورة نشر الكتب ذات المضمون والشكل الجيدين.

٥- العمل على إصدار موسوعة خاصة بأطفال العالم العربي.

٦- تعزيز الصلة بين المكتبات ووسائل الإعلام خاصة التلفزيون والعمل على اجتذاب الأطفال إلى القراءة.

٧- توفير المؤهلين للعمل في الخدمة المكتبية.

٨- تعميم مكتبات الأطفال ودعمها في سائر أنحاء العالم العربي.

الجهة الناشرة للموسوعة

قبل استعراض تجربة إصدار موسوعة الكويت العلمية للأطفال، أود أن أعرّف باختصار بالجهة المتبنية والراعية لإصدار هذه الموسوعة وهي مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. لقد تم إنشاء مؤسسة الكويت للتقدم العلمي بمبادرة كريمة من حضرة صاحب السمو الشيخ جابر الأحمد الجابر الصباح أمير البلاد المفدى في ١٢ ديسمبر ١٩٧٦، عندما كان ولياً للعهد ورئيساً لمجلس الوزراء، وبدعم من غرفة تجارة وصناعة الكويت. وتتمثل الأهداف التي من أجلها أنشئت المؤسسة بتقديم العون للقائمين على التنمية الفكرية والمساعدة والدعم

للباحثين وتخصيص المنح الدراسية والتدريبية وكذلك الجوائز التشجيعية والتقديرية للدارسين والباحثين والمؤلفين والمترجمين في مختلفة المجالات العلمية. وبشكل عام، تقوم المؤسسة بالأنشطة التي من شأنها تحقيق الهدف العام وهو المعونة في سبيل التقدم الحضاري في دولة الكويت والأقطار العربية والإسلامية.

ويشرف على إدارة المؤسسة مجلس إدارة يرأسه حضرة صاحب السمو أمير البلاد حفظه الله، ويتألف المجلس من ستة أعضاء تختارهم الشركات المساهمة الكويتية لمدة ثلاث سنوات، والشركات المساهمة تقدم دعماً مالياً سنوياً قدره ٢٪ من صافي الأرباح السنوية، ويتولى إدارة المؤسسة مدير عام مسئول أمام مجلس الإدارة.

ولمؤسسة كويت للتقدم العلمي إنجازات عديدة على المستوى المحلي والعربي والعالمي منها:

١- إنشاء المركز العلمي، الذي تم افتتاحه في ٢٠٠٠/٤/١٧، ويتكون منه:

أ- أكواريوم ب- قاعة استكشاف.

ج- سينما أي ماكس. د- مرسى السفن الشراعية الكويتية القديمة.

٢- سعيها لإثراء الثقافة العلمية للجمهور وبخاصة الأطفال والشباب.

٣- إصدار مجلة العلوم (الترجمة العربية لمجلة Sientific America) منذ عام ١٩٨٦ لتعريب العلوم.

٤- إصدار مجلة التقدم العلمي وهي فصلية تعنى بإبراز جهود المؤسسة في الثقافة العلمية.

٥- جائزة الكويت.

٦- مشروع مركز أبحاث وعلاج أمراض السكر.

٧- أطلس دولة الكويت الفضائي.

٨- دعم مهرجان القرين الثقافي الأول والثاني.

٩- مشروع إدخال الحاسوب في مدارس المرحلة المتوسطة (٥ ملايين دينار).

١٠- حوسبة التعليم في مدارس رياضية الأطفال.

١١- تبني ثمان سلاسل علمية لإثراء المكتبة العربية بالكتب المؤلفة والمترجمة والموسوعات والقواميس.

وينتمي مشروع موسوعة الكويت العلمية للأطفال إدارياً، لإدارة مشاريع البحوث بالمؤسسة، حيث يقدم المشروع لمدير الإدارة تقريراً شهرياً حول إنجازات المشروع وكذلك تقريراً سنوياً.

إصدار الموسوعة

تحرص مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، على توجيه طاقاتها نحو تقدم المعرفة العلمية وتطويرها، وفي سعيها لتحقيق هذه الغاية تدرك أنّ النشئ هم أمل الأمة ومستقبلها، وأنّ رعايتها من خلال تربية عربية أصيلة هي السبيل إلى مواكبة الأمة لعصر العلم والتكنولوجيا بعقول متفتحة وقلوب مؤمنة بالله وبقدرة الإنسان العربي على التجديد والابتكار والعطاء.

وانطلقت فكرة إصدار موسوعة الكويت للأطفال، مع صدور قرار مجلس إدارة مؤسسة الكويت للتقدم العلمي في جلسته بتاريخ ٢٢ إبريل ١٩٧٩ برئاسة حضرة صاحب السمو الشيخ جابر الأحمد الجابر الصباح حفظه الله أمير البلاد المفدى ورئيس مجلس إدارة المؤسسة، حيث قرر إصدار موسوعة خاصة بالأطفال. وقد سبق صدور القرار الخطوات التمهيدية لإنجاز هذا المشروع الحيوي والهام لإثراء مكتبة الطفل العربي، حيث تم تقديم تقرير لمدير عام المؤسسة في ٤ مارس ١٩٧٩ ووثيقة في ١٦ مارس ١٩٧٩ حول العناصر الأساسية لوضع خطة العمل الخاصة بتنفيذ مشروع إصدار موسوعة علمية للأطفال العرب.

وقدمت دراسة في نوفمبر ١٩٧٩، تحمل عنوان "خطة العمل لمشروع إصدار موسوعة علمية للأطفال العرب"، وقد اشتملت على أربعة أقسام وملحقين وتلا ذلك في ٩ نوفمبر ١٩٨٠ إقدام مدير عام المؤسسة على تشكيل لجنة تحضيرية لموسوعة الكويت العلمية للأطفال على النحو التالي:

أ. د. عبد الرحمن أحمد الأحمد رئيساً
د. خليفة الوقيان عضواً
د. عبد الله الدنان عضواً
أ. سعاد سيد رجب الرفاعي عضواً
أ. محمد رجب عضواً
د. مصطفى حلمي عضواً
أ.د. عدنان العقيل مستشارا

وقد قدمت اللجنة تقريرها في سبتمبر ١٩٨٢، بعد إنجاز العديد من الأعمال التحضيرية، ويمكن إنجاز الأهداف التي يسعى المشروع إلى تحقيقها بما يلي:

١- تيسير مرجع لإطلاع الطفل العربي يجيبه عن تساؤلاته الطبيعية، فيما يسمع أو يرى أو يقرأ وفيما يعرض له في حياته وفي البيئة من حوله.

٢- تدعيم التعلم الذاتي لدى الطفل، وذلك بأن يحبب إليه التعامل مع الكتاب والمراجع الموسوعية العامة منذ الصغر وإكسابه مهارة استخدامها.

٣- تنمية الأسلوب العلمي في التفكير عند الطفل من خلال شتىً الموضوعات المقدّمة له والتي تغطي فروع المعرفة الإنسانية.

وفي ٢٨ يونيو ١٩٨٣ صدر قرار مدير عام مؤسسة الكويت للتقدم العلمي رقم ٨٣/٩٤ بتشكيل هيئة تحرير الموسوعة على النحو التالي:

أ.د. عبد الرحمن أحمد الأحمد	رئيس هيئة التحرير
أ.د. فتحي عبد المقصود الديب	عضواً
أ.د. عبد الحافظ حلمي محمد	عضواً
أ. عادلة التركيت	عضواً

وقامت هيئة التحرير مباشرة بالإعداد لإصدار الموسوعة، بتبني الخطوات التالية تمهيداً للتنفيذ:

- البدء بإنشاء مكتبة متخصصة للموسوعة، حيث تم تجميع الموسوعات العالمية وبخاصة موسوعات الأطفال باللغات المختلفة.

- إعداد مذكرة لغوية وعامة للكتّاب الذين سيكلّفون بكتابة موضوعات (مداخل) الموسوعة.

- حصر المتخصصين البارزين والقادرين على الكتابة للأطفال – قدر الإمكان – في مجالات المعارف المختلفة داخل دولة الكويت وخارجها.

- إصدار عدد نموذجي (تجريبي) من الموسوعة للاسترشاد به عند إصدار أجزاء الموسوعة.

وبعد أن قامت هيئة التحرير بوضع واعتماد القوائم الخاصة بما يلي:

- إعداد قوائم بالمفاهيم التي تحويها الكتب المدرسية لجميع المواد الدراسية للمرحلة الابتدائية، قامت بها لجان التحليل لمحتوى تلك الكتب، باستخدام بطاقة تفريغ خاصة اعتمدتها هيئة التحرير بعد تحكيمها.

- حصر وترجمة جميع المداخل التي تشتمل عليها الموسوعات الأجنبية للأطفال.

شكلت لجاناً لتحديد الموضوعات (المداخل) المقترح أن تشتمل عليها الموسوعة، بناء على مذكرة أعدت من هيئة تحرير الموسوعة، وبعد لقاءات تمت مع اللجان لتحديد المهام المطلوبة

منهم، وهي:

١- لجنة العلوم البيولوجية برئاسة أ.د. عبد الحافظ حلمي ومقررها أ.د. رياض الحلواجي وعدد أعضائها ستة أعضاء.

٢- لجنة العلوم الطبيعية والتطبيقية برئاسة أ.د. فتحي عبد المقصود الديب ومقررها أ.جمال المير وعدد أعضائها ستة أعضاء.

٣- لجنة العلوم الإنسانية برئاسة أ.د. محمد صلاح الدين مجاور ومقررها أ. أيوب حسين وعدد أعضائها ستة أعضاء.

٤- لجنة العلوم الاجتماعية برئاسة أ.د. عبد الرحمن أحمد الأحمد ومقررها أ.د. زين الدين عبد المقصود وعدد أعضائها سبعة أعضاء.

وقد انتهت اللجنة من عملها بعد دراسة القوائم التي تحوي المفاهيم في الكتب المدرسية ومداخل الموسوعات، بوضع قوائم بعد إخضاعها للمذكرة المعدة من هيئة التحرير واستشارة المتخصصين وبخاصة أهل الميدان من المربين والمعلمين في المرحلة الابتدائية، حيث تعاملت مع كل بند (موضوع) مقترح تضمنته الموسوعة كالتالي:

١- تثبيت البند (الموضوع) المبين في القوائم المرفقة في المذكرة.

٢- إلغاء البند (الموضوع) المبين في القوائم المرفقة في المذكرة.

٣- استبدال البند (الموضوع) المبين في القوائم ببند آخر لضرورة إضافته.

وبعد استلام القوائم المقترحة من اللجان، تمت مناقشتها واعتمادها من هيئة التحرير بعد أن تم ترتيبها ألفبائياً. وقد راعت المداخل (الموضوعات) المعتمدة تحقيق الأهداف التالية للموسوعة:

١- تيسير حصول الطفل العربي على إجابات لتساؤلاته فيما يسمع أو يرى أو يقرأ، وفيما يعرض عليه في حياته وفي البيئة من حوله، بما يشبع ميوله وحبه للاطلاع.

٢- إثراء مصادر الثقافة العلمية للطفل العربي في شتى مجالات المعرفة الإنسانية.

٣- توفير فرص التعلّم الذاتي، ومساعدة الطفل العربي على اكتساب مهارة استخدام المراجع بالاعتماد على النفس والقدرة على اتخاذ القرار.

٤- تنمية قدرة الطفل العربي على البحث والاستقصاء باستخدام الأسلوب العلمي في تحليل المواقف وإصدار الأحكام.

٥- مساعدة الطفل العربي على معرفة تراثه الأصيل، وتقدير الدور الذي قام به العلماء العرب والمسلمون في تقدم الحضارة الإنسانية، وتشجيعه على ارتياد المستقبل على أسس متينة من الإيمان بالله والثقة بنفسه وبوطنه.

٦- تقوية وتنمية الترابط بين أرجاء الوطن العربي عبر جسور الثقافة والوحدة الفكرية.

قارئ الموسوعة

هذه الموسوعة هي لكل الأطفال العرب، وهي تخاطب الطفل من سن السادسة إلى الثانية عشر، وفي أحد طرفي هذا المدى الواسع نسبياً نجد ابن السادسة الذي لا يحسن القراءة بعد، وهذا يرشده أبوه وأمه إلى عنوان تساؤله وكيفية الوصول إليه، ثم يقرأ له ما يناسبه مما يكتب له، ويطلعه على الرسوم والصور المتعلقة به وهذا يكفي. أما الطرف الآخر فنجد ابن الثانية عشرة الذي درب على القراءة والفهم واكتسب حصيلة لا بأس بها من المعارف الأساسية تمكنه من طلب المزيد. ولكن معظم مواد الموسوعة أو معظم محتواها ينبغي أن يوجه إلى أوساط هذا المدى من الأعمار، أي إلى أبناء الثامنة والتاسعة والعاشرة ذكوراً وإناثاً .

مادة الموسوعة

يتناول هذا العمل بطبيعته الموسوعية الشاملة، كل جوانب المعرفة في العلوم الأساسية والإنسانيات، تعزيزاً للمناهج الدراسية للأطفال في جميع الأقطار العربية مع مراعاة حداثة المادة العلمية. هذا بالإضافة إلى سرد طائفة من أخبار العلماء العرب القدماء والمعاصرين تشير إلى إنجازاتهم وتؤكد أدوارهم في التقدم العلمي للبشرية، وتنتقي من التراث العربي والإسلامي جوانبه المشرقة بما يؤكد القيم الأصلية ويشيع شعور الوحدة.

لغة الكتابة في الموسوعة

لقد حرصت هيئة تحرير الموسوعة على أن تكون لغة الكتابة في الموسوعة واضحة وشائقة ومحببة إلى الأطفال، وكذلك في متناول فهم أوساطهم دون استعانتهم بأحد في معظم الأحوال، وأن تكون الرسوم والصور عنصراً أساسياً في التشويق والجذب والإفهام. وقبل أن استعرض بعض توصيات هيئة التحرير بشأن أسلوب الكتابة أود أن أذكر بأن هيئة التحرير راعت ما يلي:

١- يعاني الطفل بعض المتاعب من اختلاف لهجته العامية المحلية ولغة الكتابة بالفصحى.

٢- يتعلق بالنقطة السابقة أنّ السن القرائي للطفل يكون أدنى من سنه الزمني والعقلي، وذلك لبدئه في تعلم الفصحى في وقت متأخر بعد تقدمه في إتقان لهجته العامية وتكوين مفاهيمه بمفرداتها وتراكيبها. ولذا ينبغي مراعاة كل من السن الزمني والعقلي والسن القرائي للطفل.

٣- معالجة الموسوعة لموضوعات علمية سوف يفرض على الكتاب استخدام بعض المصطلحات العلمية في حدود معينة، وهنا نجابه مشكلة عدم توحيد هذه المصطلحات في الأقطار العربية. ونرى استخدام ما جاء في كتب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالكويت، لأنها حصيلة التقاء مؤلفين ومعلمين من بلاد عربية كثيرة، وكذلك ما اتفقت عليه مجامع اللغة العربية ومكتب تنسيق التعريب في الرباط.

٤- قد تعرض المادة الواحدة مفاهيم يتفاوتون في مقدار إلمامهم ببعضها.

وهنا يلجأ إلى إحالة القارئ إلى المواد التي تعالج هذه المفاهيم بذكرها في النهاية أمام: "ويمكنك أيضاً أن ترى...".

والتوصيات الآتية للاستئناس بها عند الكتابة

١- استخدام الجمل القصيرة والتراكيب البسيطة وتجنب الجمل المعترضة والفقرات الطويلة.

٢- كثير من المفردات المستخدمة في العامية صحيح لغوياً وهذه يمكن استخدامها في الكتابة.

٣- المفردات الصعبة التي لا يمكن استبدالها بأبسط منها تشرح في أسفل الصفحة، حتى لا تعوق الطفل وتضطره إلى الاستعانة بمن يفسرها له.

٤- الألفاظ الأكثر شيوعاً والأكثر مطابقة للقياس المطّرد تفضل على غيرها، ففي كثير من الأحيان يكون الجمع السالم أقرب للطفل من جموع التكسير مثلاً: عمال ماهرون أقرب لفهم الطفل من عمال مهرة.

٥- تجنب التراكيب غير المألوفة أو صعبة الفهم.

٦- تجنب استخدام البناء للمجهول، ويمكن استخدام أسلوب المتحدث أو المخاطب.

٧- يكتفى باستخدام "إلا" كأداة استثناء، بدلا من "سوى" و"عدا" و"خلا".

٨- يمكن الاستعاضة عن المصدر الصريح بالمصدر المؤول من "أن والفعل".

فنقول مثلاً: وأرادوا الصعود بدلا من وأرادوا أن يصعدوا.

٩- اللجوء إلى الموازنة والتشبيه بالأشياء المألوفة للطفل في بيئته.

١٠- تجنب المترادفات المكررة دون ضرورة.

١١- تجنب التقديم والتأخير دون ضرورة.

١٢- يمكن اللجوء إلى أسلوب الحكاية أو الحوار أو الأرجوزة اللطيفة في بعض الأحيان.

وأما بالنسبة لتصنيف بنود الموسوعة والتنسيق بينها، تزداد فائدة الموسوعة العلمية زيادة كبيرة إذا أحسن الربط بين مداخلها وتيسر للقارئ سبل الانتقال بين مداخلها، وهذا ما يوفره نظام الرجوع المتبادل (انظر وانظر أيضاً)، وأما بالنسبة لمعالجة المادة العلمية للموسوعة فهي كالتالي:

١- المداخل الأصلية والمداخل الفرعية

يمكن معالجة الموضوعات الأصلية والتعميمات والمفاهيم العامة فيما يسمى بالمداخل الأصلية، والتي يشار في صميمها أو في نهايتها إلى مداخل أخرى فرعية تفصّل بعض ما جاء فيها تحت عناصر منفصلة أو أمثلة متعددة، كما يتضح من الأمثلة الآتية:

١- المدخل الأصلي: الشعر والشعراء: مداخل فرعية: قصيدة، ديوان شعراء بعينهم كالمتنبي، البحتري، شوقي... إلخ (ويمكن للمقابلة الإشارة في نهاية المدخل الأصلي إلى :نثر، أدب...إلخ، إذا رؤي ذلك).

٢- المدخل الأصلي: مدينة: مداخل فرعية: الكويت، القاهرة، الرباط، عمان، بغداد، عاصمة، حاضرة... الخ.

٣- المدخل الأصلي: قوارض: مداخل فرعية: فأر، جرذ، جربوع... الخ.

(يمكن الإشارة في نهاية المدخل الأصلي إلى ثدييات، آفات.. إلخ).

٤- المدخل الأصلي: كواكب: مداخل فرعية: الزهرة، المريخ، المشتري، الأرض.. إلخ.

٢- المداخل التي تدرج بالاسم فقط

هذه المداخل يكتفى بإدراجها في مواقعها الألفبائية ثم تحال إلى المدخل أو المداخل الأصلية أو الفرعية التي تفيد القارئ عنها، وهذه المداخل ما يرى المحرر كتابته عنها قليلاً ومتوفراً في تلك المداخل التي يحال القارئ إليها.

ومن مزايا هذه الطريقة أنها تقتصد في الوقت والمساحة والتكلفة بينما توفر للقارئ فرصة تحديد ما يناسبه من الاكتفاء بقدر معين من المعلومات أو الاسترسال مع تطلعه ورغبته في الاستزادة، وتكسبه مهارة تناول أجزاء الموسوعة والوصول إلى المعلومات من مداخل متعددة.

مداخل الموسوعة

بعد الدراسات الأولية الأساسية التي بدأت منذ عام ١٩٧٩ حتى قيام هيئة التحرير بمهامها عام ١٩٨٣، اتبعت الخطوات والإجراءات التالية لتحديد مداخل الموسوعة:

١- أنشئت مكتبة تضم:

- موسوعات عربية وعالمية تتناول موضوعات تناسب الأطفال.

- كتباً تتناول موضوعات ودراسات تتعلق بخصائص واهتمامات الأطفال.

- كتباً مدرسية يدرسها الأطفال ما بين ٦-١٢سنة. وهي تقابل الكتب المدرسية للتلاميذ من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثاني المتوسط في النظام التعليمي بالكويت (٤-٤-٤) أو ما يقابل المرحلة الابتدائية وفق السلم التعليمي المعمول به في بعض الدول العربية الأخرى (٦-٣-٣).

٢- تم حصر المداخل الواردة في الموسوعات العربية والعالمية المتوفرة.

٣- تم حصر ما ورد في جميع الكتب المدرسية المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية والصفين الأول والثاني المتوسط بدولة الكويت (كنموذج للكتب المدرسية المقررة على تلاميذ هذه المرحلة العمرية) من موضوعات ومفاهيم أساسية.

وقد اتخذت الكتب المدرسية كمؤشر للتعرف على اهتمامات الأطفال في هذه السن. وعلى المفاهيم الأساسية التي تناسبهم، والمستوى الذي يمكن أن تعالج به هذه المفاهيم.

٤- صنفت المداخل التي تم حصرها في الخطوتين (٢) و(٣) وفق مجالات المعرفة الرئيسية وأنجزت قوائم لمداخل كل مجال.

٥- عرضت هذه القوائم - وفق مجالات التخصص المختلفة - على لجان من الخبراء المتخصصين في المادة العلمية ممن لهم خبرة في مجال التربية والتعليم بعامة وثقافة الطفل خاصة، لدراسة المداخل وتقدير مدى شمولها من ناحية، ومناسبتها لقارئ الموسوعة من ناحية أخرى واقتراح ما ترى اللجان استبعاده أو تعديله أو إضافته في ضوء ما حددته هيئة التحرير من معايير.

٦- على ضوء ما أسفرت عنه نتائج التحكيم، حددت هيئة التحرير المداخل التي ستتضمنها الموسوعة في صورتها النهائية، حيث رتبت ألفبائياً.

ويوضع الجدول رقم (١) عدد المداخل التي تضمنها كل جزء من أجزاء الموسوعة الخمسة عشر والتي يبلغ مجموعها ٢٠٢ مدخلاً وعدد الإحالات ٥٤٩ إحالة، وقد غطت المداخل (الموضوعات) فروع المعرفة وهي:

أولاً: العلوم البحثية (٣١٪).

ثانياً: العلوم التطبيقية والتكنولوجية (١٤٪).

ثالثاً: العلوم الإنسانية (٢٨٪).

رابعاً: العلوم الاجتماعية (٢٧٪).

جدول رقم (١)

يبين عدد المداخل في أجزاء موسوعة الكويت العلمية للأطفال.

رقم الجزء	عدد المداخل	عدد الإحالات
الأول	١٢٣	٩
الثاني	١٠٧	١٤
الثالث	١٢٦	١٨
الرابع	١٣٦	٢١
الخامس	١٤٢	١٩
السادس	١٤٧	٣٩
السابع	١٥٠	٣٢
الثامن	١١٩	٢٢
التاسع	١٢٦	٣٦
العاشرة	١٢٧	٤٢
الحادي عشر	١٤٤	٣٩
الثاني عشر	١٣٦	٤٣
الثالث عشر	١٣٥	٣٨
الرابع عشر	١٦٠ (لم يصدر بعد)	١٠٠
الخامس عشر	١٢٤ (لم يصدر بعد)	٧٧

أما بالنسبة للبنود (الموضوعات) التي تقع في مجال العلوم التطبيقية فقد بلغ عددها (٢٧٤) بنداً (موضوعاً) توزعت في أجزاء الموسوعة، والبنود هي:

تسجيل	السكر	اسفلت	انكلستوما	قراد
تسمم	السكري	اسقربوط	الذبحة الصدرية	قراع
تشجير	سلاحف	إسمنت	ردار	قراقير
تشريح	سليكون	إسهال	راديو	قرحة
تصلب الشرايين	السليولوز	أشعة	رافعة	قمر اصطناعي
التصوير	سماد	أوم، جورج	رواد الفضاء	قياس الزمن
تطعيم	سماعة الطبيب	البارومتر	روب (زبادي)	قياس الطول
تطهير	سمن حيواني	بازلت	الروماتيزم	كابح
تعدين	سمنة	باستير، لويس	الزائدة الدودية	كسور العظام
تعقيم	سيارة	بدانة	الزبد	كورتيزون
تقطير	السيلان	بسترة	الزحار	كوليرا
تقويم الأسنان	شبكة المعلومات	بطارية	الزخرفة	كيروسين
تكييف الهواء	شحم حيواني	بلهارسيا	زراعة الأعضاء	الليزر
تلفاز	شراع	بنزين (وقود)	الزكام	محرك
تلفزيك	شرطة	بنسلين	الزهري (مرض)	مخدرات
تلقيح	شريان ووريد	بهاق	الساعة	ملاريا
التلكس	شريان تاجي	بواسير	صداع	مناعة
تمريض	شص	بوصلة	صدع	منجم
تنظيف	شلل	البيئة	الصرف الصحي	منطاد
تنفس اصطناعي	شلل الأطفال	التجربة العلمية	صفار	منظار فلكي
تنقية المياه	شهيق	تجسيم الأصوات	صمم	النايلون
تهجين	شيكولاته	تحصين	صناعة	النظام العشري
التهوية	صابون	تحليل المياه	صناعة السفن	نظام غذائي
توائم	صاروخ	تخدير	صيدلية	نفط
توربين	السونار	تدريب	ضربة شمس	هاتف
توكسو بلازما	صباغة	تراتكوما	ضغط الدم	هندسة
التيفويد	آفات زراعية	ترانز ستور	طاعون	هندسة وراثية
الثرموستات	الالات موسيقية	تربية الحيوان	طاقة	وباء
الثريا	الالية	ترقيد	طائرة	وخز بالإبر
ثعلبة (مرض)	أبرص	ترميم	طب	ورق

ثلاجة	إبره	ترموس	طب اسلامى	ورم
ثلج	الأتروبين	الترمومتر	طب بيطري	وقود
جبر العظام	الاتزان البيئى	إضاءة	طباعة	
الجبن	الاتزان الداخلي للجسم	أطراف صناعية	طلاء بالكهرباء	
الجدري	إجهاض	إطفاء الحرائق	عربسات	
جراحة	أجهزة ضوئية	إغماء	عطاس	
الجرب	اجهزة منزلية	أقربازين	عطر	
جرح	اختراع	اكزيما اطفال	علاج طبيعي	
جص	اختزال كتابي	التهاب	عمى الألوان	
جينات	اختناق	ألم	عيو ب الإبصار	
جيوب أنفية	ادوات الكتاب	أمراض تناسلية	غواصة	
الحاسب الآلى	اديسون توماس	أمراض جلدية	فاكس	
حاسبة	ارتجاج المخ	أمراض عقلية ونفسية	فخار	
حافلة	ارتياد الفضاء	أمراض العين	فرن	
الحاكي	أرشميدس	الأمراض المعدية	فسيفساء	
حب الشباب	ارصاد جوية	إمساك	فقدان المناعة	
الحجامة	أزرار	أميتر	فقر الدم	
السرطان	استزراع الأسماك	أنبوب	فواقة (زغطة)	
سعال	استسقاء	إنسان آلي	فيديو	
سعال ديكى	اسطوانه	أنسولين	فيلم	
السفينة	إسعافات أولية	أنفلونزا	قبة سماوية	

وأما من حيث المشاركين في كتابة الموضوعات (المداخل) التي تضمنتها أجزاء الموسوعة الخمسة عشر، فقد بلغ عددهم في الأجزاء الثلاثة عشر كما يبين ذلك الجدول رقم (٢) ما مجموعه ٧١٣ متخصصا من حملة الدكتوراه والشهادات العليا من العاملين في الجامعات والمعاهد والمؤسسات العلمية في دولة الكويت وخارجها.

جدول رقم (٢)

المشاركون في كتابة بنود موسوعة الكويت العلمية للأطفال

من الجزء الأول وحتى الجزء الخامس عشر

أجزاء الموسوعة	عدد الكتاب
الجزء الأول	٤٧
الجزء الثاني	٦٢
الجزء الثالثة	٥٥
الجزء الرابع	٥٧
الجزء الخامس	٥٩
الجزء السادس	٥٥
الجزء السابع	٥٠
الجزء الثامن	٤٧
الجزء التاسع	٥٠
الجزء العاشر	٥٠
الجزء الحادي عشر	٥٨
الجزء الثاني عشر	٥٦
الجزء الثالث عشر	٦٧
الجزء الرابع عشر	لم ينجز بعد
الجزء الخامس عشر	لم ينجز بعد

المواصفات الفنية للموسوعة

بعد الدراسة، اتفقت هيئة التحرير على إصدار أجزاء الموسوعة حسب المواصفات الفنية التالية:

- الورق الداخلي : ١٣٥ غ مات.
- الطباعة الداخلية : ٤ لون

- ورق الغــلاف: ١٥٠ غ مات
- طباعة الغـلاف: ٤لون +لمنشين بكرتون ١٨٠٠غ.
- تجـليـــــد: فني + خياط
- الحجــــــم: ٢٢،٥×٣١،٥سم
- عــدد النســخ: ١٠٠٠٠ نسخة لكل جزء.

إصدار أجزاء الموسوعة بعد دراستها ميدانيا

في الوقت الذي كان يتم فيه تحديد مداخل الموسوعة بهذا الأسلوب العلمي، تم إعداد مذكرة لغوية لكي يسترشد بها كتاب الموسوعة في كتابة بنودها المختلفة تحقيقاً لأهدافها وتوحيداً لأسلوب الكتابة فيها.

وكذلك تم حصر المتخصصين العرب في مجالات المعرفة المختلفة كما ذكر سابقاً من الذين يمكن الاستعانة بهم في كتابة المادة العلمية لبنود الموسوعة.

ونظراً لطبيعة الموسوعة الشمولية فقد حرصت هيئة التحرير على أن يواكب إصدار الموسوعة استخدام الحاسب الآلي لتحقيق غرضين:

الأول: تخزين جميع مواد الموسوعة على شرائط إليكترونية مما يسهل عملية الطباعة والمقارنة والتعديل سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة ترتيب الطباعة داخل المادة نفسها.

الثاني: حفظ وتصنيف المعلومات المتعلقة بالموسوعة من حيث المداخل والموضوعات، والمؤلف والمراجع، والرسومات والصور وغيرها من الأمور، فصدر من الموسوعة إلى الوقت الحالي ثلاثة عشر جزءاً وهناك جزآن قيد الإصدار كما يبينها الجدول رقم (١) حيث تم ترتيب المداخل ألفبائياً مع الإحالات المناسبة لاستكمال المعلومات أو الربط بينها.

وقد مهدت هيئة التحرير لإصدار الموسوعة بإعداد هدية عنوانها "ابن الخليج يطوف العالم" تتحدث بالصورة واللون عن جولة سياحية في العالم لتدريب القارئ الصغير على استخدام الفهرس والرجوع إلى المصادر.

واستمراراً لاستخدام الأسلوب العلمي الذي حرصت عليه هيئة التحرير في جميع الخطوات التي رافقت الإعداد لإصدار أجزاء الموسوعة، وحرصاً منها على أن يخرج هذا العمل الرائد في صورة تتناسب مع ما يستحقه من أهمية وأصالة، فقد أصدرت عدداً نموذجياً أخضعته للدراسة ليكون بمثابة عدد "تجريبي" تتعرف هيئة التحرير من خلاله على نواحي القوة والضعف فيه للاسترشاد بها في إصدار أجزاء الموسوعة، وهذا ما تمّ فعلاً عند إصدار الجزء الأول في عام ١٩٨٥.

العدد النموذج وإخضاعه للدراسة الميدانية:

وقد رأت هيئة التحرير أن يكون هذا العدد نموذجياً، شكلاً وموضوعاً، وابتغت من وراء ذلك تحقيق هدفين جوهريين، أولهما: أن الصورة المتكاملة التي اختيرت أن تكون عليها الموسوعة ينبغي أن يتوافر لها نصيب وافر من وحدة النمط حين تصدر أجزاؤها بانتظام. ولذلك آثرت هيئة التحرير أن تقدم منها نموذجاً صادقاً لترى كيف كان إقبال الأطفال عليه؟ وكم أفادوا منه؟ وماذا أمتعهم فيه؟ وهل وجدوا في قراءة مادته - أو الاستماع إليها - صعوبة ما؟ أو هل عساهم افتقدوا فيه شيئاً كانوا يتطلعون إليه؟ وفي هذا كله ينبغي أيضاً التعرف على آراء الآباء والمربين، حتى تكون موضوع عنايتنا الفائقة قبل صدور العدد الأول من الموسوعة.

أما ثاني الهدفين: فهو الإعداد لصدور أجزاء الموسوعة في دأب وصبر وأناة، كما تقدم، وكانت هيئة التحرير تسعى من وراء هذا إلى أن تضع جميع ما اتخذ من تصور وتخطيط موضع التنفيذ العلمي ومحل الاختبار الحقيقي. وكان هذا هو الأسلوب الوحيد الصحيح لمواجهة المصاعب الجمة التي صادفت هيئة التحرير بممارسة كيفية التغلب عليها.

وكانت البداية المنطقية هي اختيار البنود (الموضوعات) التي سوف يضمها هذا العدد النموذجي. واختيار عدد قليل من مداخل موسوعة كبيرة ليس بالأمر اليسير، ولكن انتهى إلى هذه الباقة، مرتبة ألفبائياً فهذا ما سوف تجري عليه الموسوعة كلها، وحرص على أن يكون ما بين هذه البنود الطويل والمتوسط والقصير، وما يكتفي بإدراكه ليحال طالبه إلى مدخل أصلي في العدد نفسه يجد فيه بغيته (كما أحال في "تمر" و"شرى" مثلا).. وكان من الطبيعي أن يوجه القارئ أحياناً إلى استكمال اطلاعه من مداخل أخرى ليست في العدد النموذجي، وإنما سوف تظهر، بمشيئة الله، في مواضعها المناسبة من أجزاء الموسوعة.

وتزدان الموسوعة ببند (موضوع) عن "القرآن الكريم" ليفصح عن النبع الأصيل للإيمان والعلم في هذه الموسوعة ورحنا نتعمق في تاريخنا ونحتفي بروادنا الأوائل، مثل الفيلسوف الفقيه الطبيب "ابن رشد" والرحّالة الذكي "ابن بطوطة" وآسية الجراح الأولى "رفيدة الأسلمية" واخترنا من التراث شيئاً يمتع الطفل عن كتاب "كليلة ودمنة" ثم ركبنا مع رواد الجو الأوائل في "منطاد" وتحدثنا بلغة عصرنا عن "القمر الصناعي"، وعشنا حدث اليوم مع "عربسات" بل تطلعنا إلى "الزهرة" في أجواء الفضاء، ولما عدنا إلى كوكب الأرض جلنا بطفلنا في أرجائه ليعلم شيئاً عن "لغات الناس" ثم عرفناه بظاهرتين فيه: "ضباب" و"زلزال".

وتضم المجموعة مداخل جغرافية عن الوطن العربي كله بل عن العالم بأسره، واختارت هيئة التحرير في هذا العدد "مدينة الكويت" التي تشهد مولد هذه الموسوعة، وبعض معالمها مثل "أبراج الكويت" ودار الآثار الإسلامية ومظهراً أساسياً من دعائم النشاط الاقتصادي فيها وفي غيرها من الحواضر، وهو "البنك" ثم التفتنا إلى البيئة الحية من حولنا، فتخيرنا "النخيل وثماره من "البلح" وبعض نباتات البر المألوفة، ثم "الهامور" وصيده من البحر "بالقراقير" ورأينا أن نقدم بنداً يبين أسلوبنا في عرض الحقائق العلمية مع ارتباطاتها الصحية والوجدانية والسلوكية الإسلامية فاختير "العطاس" ثم كان من الطبيعي أن يورد مدخل يهم محرر الموسوعة وقارئها على السواء، وهو "الطباعة".

وقد استكتبت نخبة من العلماء الأجلاء فقدموا لنا مشكورين، المادة العلمية للبنود ولكن حرصاً من هيئة التحرير على توحيد أسلوب الكتابة والمستوى المناسب للطفل قارئ هذا العدد النموذج على الأخص، تم تناول بعض ما تفضل به المؤلفون بشيء قليل أو كثير من التحرير وإعادة الصياغة. وقد بذل في ذلك غاية الجهد.

ولغة الموسوعة ألفاظاً وبناءً، أعدت لها دراسة خاصة منذ البداية كما تقدم. وقد وضعت توصيات هذه الدراسة أمام كتّاب البنود، أما أسلوب العرض فقد تعمد أن يقدم منه في هذا العدد فنوناً مختلفة، بقصد التجريب وبغية التلوين الذي يذهب الملل. فبعض المداخل جاء بأسلوب الحكاية، وبعضها جاء بأسلوب الحوار، وبعضها جاء في صورة الأسلوب الخبري المباشر، ولكن الأساليب كلها تجتمع في سمة مشتركة غالبة، وهي مخاطبة القارئ الطفل بحديث المربي المتفهم الحاني.

وحتى يكون هذا العدد نموذجاً صادقاً من أجزاء الموسوعة، حرصت هيئة التحرير على أن تزدان مداخله بعدد كبير من الرسوم الأصلية والصور المعبرة تزيد الموضوع وضوحاً بما قد لا تعبر عنه الكلمات، ثم إنها تجتذب الطفل إلى القراءة وتحببه فيها، وتضفي على العمل كله لمسات من البهجة والجمال.

ومع أن العدد النموذجي هو في الأصل "عدد تجريبي" إلا أن إدراكنا كهيئة تحرير لدقة العمل الذي أقدمنا عليه وأهميته ومبلغ التحدي الكامن فيه، دفعنا إلى أن نضع أصول المداخل لموضوع التجريب المبدئي، أي "تجريب التجريب" قبل الطباعة إذ تم عرض المؤسوعة على عينة من ١١٢ طفلاً من الأولاد والبنات يمثلون ثلاثة مستويات من الأعمار، سبع سنوات وتسع وإحدى عشرة، أما أطفال السابعة فكان الفاحص يقرأ لهم، وأما أطفال التاسعة

فكانوا يقرأون ما يعرض عليهم بصوت مرتفع، بينما كان أطفال الحادية عشرة يقرأون ما يعرض عليهم قراءة صامتة.

وقد جاءت نتيجة استطلاع الرأي باعثة على الرضى مجزية عن كل جهد بذل ومشجعة على المضي بعون الله وتوفيقه، وقد أسفر تحليل نتائج التقويم عن أن جميع مداخل العدد النموذجي التي عرضت مناسب لعمري تسع سنوات وإحدى عشرة سنة، كما أن معظمها مناسب لأبناء السابعة. وقد تقدم القول بأن الموسوعة قد كتبت للأطفال بين السادسة والاثنتي عشرة من العمر، وتهتم بالوسط ولا تنسى الطرفين، ولكننا نود أن نضيف هنا أنه لم يكن في خطتنا كهيئة تحرير ولا هو من المستحب أو المستطاع أصلاً، أن يكون كل مدخل مناسباً لكل طفل، فهنا تختلف الأعمار الزمنية والعقلية وتتفاوت القدرات وتتباين الميول.

وبعد طباعة العدد النموذجي (التجريبي)، تم إخضاعه للدراسة الميدانية، باستطلاع رأي فئة من المربين وأولياء الأمور باعتبارهم أكثر معرفة واهتماماً بثقافة أبنائهم، وفئة من الأطفال المستهدفين بهذه الموسوعة وذلك من أجل الحصول على تغذية راجعة يسترشد بها في إصدار أجزاء الموسوعة.

وفيما يلي عرض موجز لدراسة العدد النموذج:

العينة:

تكونت عينة الدراسة من (٣١٤) فرداً موزعين كالآتي: أولياء الأمور والمربين (١٣٠) منهم (٧٨) من الذكور و(٥٢) من الإناث، وبلغ عدد أفراد عينة الأطفال من المرحلة المستهدفة (١٨٤) منهم (٩٠) من الذكور و(٩٤) من الإناث.

وكانت عينة أولياء الأمور والمربين موزعة بين المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (أولى وثانية متوسط)، في حين كانت عينة الأطفال كلها من الصف الثاني المتوسط نظراً لقدرة هؤلاء على فهم الاستبانة والاستجابة لها بشكل سليم.

أدوات الدراسة:

استخدمت استبانتان إحداهما لأولياء الأمور والمربين والثانية للأطفال. وقد اشتملت الاستبانة الأولى على ثمانية جوانب هي:

١- مدخل العدد
٢- طريقة عرض الموضوعات.
٣- تقديم العدد.
٤- الرسوم والصور.
٥- لغة العدد النموذج.
٦- إخراج الموسوعة.

٧- المادة العلمية. ٨- أحكام عامة

أما استبانة الأطفال فقد اشتملت على ١٣ سؤالاً تتعلق بعدة جوانب أهمها:

١- مدى استفادة الطالب منها في عمل البحوث والواجبات المنزلية والقراءة.

٢- رأي الطالب في الطابعة والإخراج.

٣- قدرة الطالب على القراءة فيها دون مساعدة.

٤- الموضوعات التي أعجب بها في العدد.

٥- مقترحات عامة.

أولاً: استجابة أولياء الأمور والمربين:

باستقراء نتائج استجابات أفراد العينة من أولياء الأمور والمدرسين على بنود الاستبانة يمكن الاستدلال على النتائج التالية:

(١) مداخل العدد وتقويمه: توافق الغالبية العظمى من أفراد العينة بنسب تزيد عن (٨٠٪) على اختلاف الجنس (ذكوراً وإناثاً) على أن مداخل العدد النموذج للموسوعة تميز بقائمة تسهل التعرف على موضوعات العدد، وتقديم موجه إلى أولياء الأمور والمربين يحدد أهداف الموسوعة بوضوح ويعطي فكرة واضحة عن مادة الموسوعة ولغتها ومداخلها وأسلوب الإصدار. كما أن هذه المقدمة تتضمن التوجيهات الكافية لمساعدة الآباء والمربين في توجيه أبنائهم للاستفادة القصوى من الموسوعة، كما أن العدد النموذج يتضمن مقدمة موجهة للأطفال تساعدهم في استخدام الموسوعة.

(٢) لغة العدد النموذج: توافق الغالبية العظمى من أفراد العينة والآباء والمربين (٨٠٪) فأكثر على أن لغة الموسوعة سليمة وواضحة، وروعي فيها وضع علامات الترقيم المناسبة، وإنها تساعد على إثراء لغة الأطفال كما توافق الغالبية بنسبة أقل من (٨٠٪) على أن أسلوب الحوار الجدي المستخدم في الموسوعة مناسب لطفل الموسوعة. وتتدنى نسب الموافق إلى ما يقرب من النصف بالنسبة للغة الموسوعة لمستويات نضج الأطفال في الأعمار من ٦ إلى ١٢ سنة وتشكيل الكلمات التي تحتاج إلى ضبط.

(٣) المادة العلمية للعدد النموذج: توافق الغالبية العظمى من أفراد العينة بنسبة تزيد على (٨٠٪) على أن المادة العلمية متنوعة وتتميز بالحداثة بما يناسب الميول المختلفة للأطفال، وإنها تبرز المفاهيم الرئيسية التي سيتناولها الموضوع الواحد، وتعكس نماذج من أصالة التراث الإسلامي. وتحظى باقي الموضوعات بموافقة غالبية أفراد العينة، بنسبة

تتراوح بين (٦٦,٣٪) و(٧٧,٩٪) وهي الخاصة بمناسبة عمق الموضوعات وطولها لأعمار الأطفال، وتعزيزها للمنهج المدرسي، وإشباع تساؤلات الأطفال، وأنها ترتبط بحياة المجتمع العربي وأن مستوى المعالجة العلمية للموضوعات يناسب أطفال الموسوعة .

(٤) طريقة عرض الموضوعات: كانت استجابة أفراد العينة للبنود المتصلة بطريقة عرض الموضوعات تشير إلى أن الموضوعات تستثير الأطفال، أما توافر الأمثلة التوضيحية التي تفسر المفاهيم عند الحاجة ومراعاة طرق عرض الموضوعات للفروق الفردية بين الأطفال فكانت متوسطة.

(٥) الرسوم والصور: توافق الغالبية العظمى من أفراد العينة (٨٠٪) فأكثر على أن الرسوم والصور في العدد النموذج للموسوعة مرتبطة بالمادة العلمية وتسهم في توضيح المفاهيم الرئيسة، وتبرز المعالم الأساسية للموضوع إلى جانب توافر الناحية الجمالية وعنصر التشويق، ثم يأتي بعد ذلك المواصفات التي وافقت على توافرها بنسب تتراوح بين (٧٠٪) وأقل من (٨٠٪) وهي مناسبة الصورة والرسوم لمستوى نضج الأطفال وخبراتهم، مناسبة المساحة التي تحتلها هذه الرسوم والصور للمادة العلمية وتوافر الدقة العلمية. وفي النهاية العناصر التي توافق عليها نسبة بين (٦٠٪) و(٧٠٪) من أفراد العينة وهي كفاية الشروح على الرسوم والصور، وتفضيل الرسوم التوضيحية على الصور في التوضيح.

(٦) إخراج الموسوعة: توافق الغالبية العظمى (٧٥٪) فأكثر على معظم بنود هذا القسم من الاستبانة. وهي تتضمن ملاءمة التصميم الفني للغلاف للموضوعات، لجذب اهتمام الأطفال، ومناسبة التجليد لاستخدام أطفال الموسوعة، ونوع الورق وقطعه، أما بالنسبة لسهولة قراءة الموضوع المكتوب على عمودين، وسهولة التعرف على بداية ونهاية الموضوع فقد كانت الموافقة بين (٦٦,٧٪) و(٦٨٪).

(٧) أحكام عامة: توافق الغالبية العظمى من أفراد العينة (٧٥٪) فأكثر من أولياء الأمور والمربين على أن الموسوعة تسد فراغاً في مكتبة الطفل العربي وهي تمتاز بأصالتها في مادتها ومحتواها ورسومها ومناسبتها للطفل العربي بشكل عام. وقد أعرب (٧٩,٥٪) من أفراد العينة عن استعدادهم للمسارعة إلى اقتناء الموسوعة لأطفالهم عند إصدارها.

ثانياً: استبانة الأطفال.

أعدت استبانة الأطفال بحيث تكون قصيرة قدر الإمكان وأن يكون أسلوب الاستجابة فيها بسيطاً، ولذلك كانت طريقة الإجابة هي أحد بديلين: (نعم، لا) أو (واضح، غير واضح).

وقد احتوت استبانة الأطفال على (١٣) سؤالاً، والسؤالان الأخيران فقط يتطلبان كتابة تفصيلية بعض الشيء، كما أعطيت للطفل في السؤال الحادي عشر قائمة بجميع الموضوعات الواردة في العدد النموذج، ليحدد أي الموضوعات التي لاقى فيها صعوبة وما إذا كانت هناك صعوبة واجهته عند قراءته للعدد.

وفيما يلي تحليل نتائج الأسئلة العشرة الأولى وهي الأسئلة التي يختار فيها الطفل واحداً من بديلين.

١- وافق جميع الأطفال تقريباً على أن العدد النموذج مفيد في إعداد موضوعات تدريسية، وهذا مؤشر هام على أهمية الموسوعة كمصدر من المصادر التي يرجع إليها الأطفال عند مطالبتهم بإعداد التكليفات المدرسية. ويرى حوالي (٩٦٪) من الإناث أن الموسوعة تفيدهم في القراءة الحرة ويلاحظ أن الذكور أكثر من الإناث.

٢- أجمع الأطفال دون استثناء على أن حروف الطباعة واضحة.

٣- ذكر جميع الذكور وحوالي (٩٨٪) من الإناث أن الرسوم والصور ساعدتهم على فهم الموضوعات.

٤- ذكر حوالي (٩٨٪) من الأطفال أن تجليد العدد النموذج أعجبهم.

٥- ذكر حوالي (٩٧٪) من الذكور و(١٠٠٪) من الإناث أنهم يودون شراء أعداد الموسوعة عند إصدارها.

٦- وافق (٩٨٪) من الأطفال على أنه كان سهلاً عليهم القراءة على عمودين، وهذه نسبة تزيد كثيراً على نسبة أولياء الأمور والمربين الذين كانت نسبة من يرون إمكانية القراءة على عمودين لا تزيد على (٦٧٪) ولعل الأطفال أنفسهم هم الأقدر على الحكم على هذه النقطة بعد ممارستهم الفعلية لها.

٧- يرى حوالي (٩٦٪) من الأطفال أن حجم الصفحة مناسب لهم.

٨- تناول السؤال العاشر الاستفسار من الأطفال حول مدى احتياجهم للمساعدة أثناء قراءة الموضوعات حتى يفهموا ما جاء بها. وقد ذكر حوالي (٣٦٪) من الذكور وحوالي (٣٣٪) من الإناث أنهم شعروا باحتياجهم لمثل هذه المساعدة.

٩- وللتعرف على مدى اتفاق الذكور والإناث من أفراد العينة أو اختلافهم بالنسبة للموضوعات المفضلة، يبين الجدول رقم (٣) البنود العشر الأولى المفضلة لكل من الذكور والإناث من أفراد العينة.

جدول رقم (٣)

يبين نتيجة ترتيب كل من الذكور والإناث من أطفال العينة للموضوعات العشر الأولى

الموضوع	ترتيب الذكور	ترتيب الإناث	فروق الرتب ذكور	فروق الرتب إناث
أبراج الكويت	٢	٢	-	-
ابن بطوطة	١	١	-	-
ابن بطوطة	٤	٥	١ -	١
رفيدة الاسلامية	٨	٨	-	-
زلزال	١٠	٩	-	١
الزهرة	٣	-	٣	٣
عربسات	٦	٧	١ -	١
القرآن الكريم	٥	٦	١ -	١
كليلة ودمنة	٧	٤	٣	٩
لغات الناس	٩	٣	٦	٣٦

ويبين الجدول السابق التباين في ترتيب الموضوعات التي حصلت على أعلى نسبة تكرار بين الذكور والإناث. ويلاحظ أن هناك علاقة بين ترتيب كل من الذكور والإناث من عينة الأطفال للموضوعات المبينة. مما يفيد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اختيارات الذكور والإناث من الأطفال. وقد يرجع ذلك إلى أنه حتى هذه النسبة لم تظهر فروقاً واضحة في الاهتمامات، وأن هناك مؤشرات تشير إلى تفضيل البنات للموضوعات الخيالية والبنين يفضلون الموضوعات العلمية. وعلى سبيل المثال كليلة ودمنة كان ترتيبها الرابع بالنسبة للإناث والسابع بالنسبة للذكور. بينما يحتل موضوع كوكب الزهرة المرتبة الثالثة بالنسبة للذكور، ولم يكن بين أكثر عشر موضوعات مفضلة بالنسبة للبنات.

إصدار قرص مدمج للموسوعة:

لقد أصدرت مؤسسة الكويت للتقدم العلمي في عام ١٩٩٥ قرصاً مدمجاً C.D يضم الأجزاء الخمسة الصادرة من الموسوعة باستخدام الوسائط المتعددة، حيث يمكن للطفل ما يلي:

- قراءة نص الموسوعة.
- الاستماع إلى النص - الموضوعات الواردة في أجزاء - عند رغبته في ذلك.
- الاستماع إلى آيات القرآن المستخدمة في بنود الموسوعة من أحد المقرئين.
- الحصول على الرسومات من قائمة تحوي جميع الرسومات الموجودة في الأجزاء الخمسة.

- الحصول على الخرائط من قائمة تحوي جميع الخرائط الموجودة في الأجزاء الخمسة.
- وجود عروض حية للأفلام لتدعيم بعض البنود (الموضوعات).
- وغيرها من الاستخدامات.

وقد تم إنتاج هذا القرص عبر تكليف شركة ممكو المصرية بإنتاجه لإثراء مكتبة الطفل العربي الإلكترونية بمنتج يستفيد منه لمواكبة التقدم المتسارع في عالم الحاسوب ولاستخدامه في المدارس الابتدائية والمتوسطة بعد إدخال مقررات في الحاسوب.

صعوبات تواجه هيئة التحرير

يواجه أي مشروع علمي كبير كموسوعة الكويت العلمية للأطفال، صعوبات في إنجازه ومن الصعوبات التي واجهت إصدار الموسوعة ما يلي:

أولاً: عدم تفرغ أعضاء هيئة التحرير والجهاز الفني والإداري بسبب اللوائح المنظمة للمشاريع العلمية في المؤسسة، مما أدى إلى التأخر في إنجاز أجزاء الموسوعة.

ثانياً: عدم التزام بعض كتاب البنود، إذ إنه في حالات ليست قليلة يبادر المكلفون من أساتذة الجامعة المختصين للاعتذار عن الكتابة أو التأخر في تسليم البنود بعد إنجازها مما يسبب التأخير في إنجاز الرسومات أو الخرائط التوضيحية للبنود.

ثالثاً: مشكلة تعدد استخدام المصطلحات العلمية في اللغة العربية لعدم توحيد تعريب المصطلحات العربية في الوطن العربي، ولحل هذه المشكلة تبنت هيئة التحرير ما اتفق عليه في مكشف تنسيق التعريب في الرباط.

رابعاً: أما بالنسبة لتغطية التكاليف المالية لإنجاز الموسوعة في مرحلة الإعداد والطباعة، فإن المؤسسات تنفق بسخاء لإنجاز هذا المشروع الرائد الأصيل لإثراء مكتبة الأطفال العرب. على الرغم من استمرار تنفيذ هذا المشروع منذ عام ١٩٨٣ وحتى الآن.

إن إصدار موسوعة الكويت العلمية للأطفال يعكس مدى حرص مؤسسة الكويت للتقدم العلمي على إثراء مكتبة الطفل العربي، بعمل موسوعي عربي أصيل من الألف إلى الياء، بدءاً من تحديد المداخل وانتهاء بالطباعة ومروراً بالكتابة والرسومات والخرائط وغيرها من الجوانب العلمية والفنية.

والمؤسسة منذ إنشائها توجه طاقاتها نحو تقدم المعرفة العلمية بتوفيرها وتطويرها لجميع الفئات العمرية في الوطن العربي. وفي سعيها لتحقيق هذا الهدف تدرك أن الأطفال هم أمل الأمة العربية ومستقبلها الواعد، وأن رعايتهم من خلال تربية عربية أصيلة هي السبيل إلى مواكبة الأمة لعصر العلم والتكنولوجيا ولمواجهة الغزو الثقافي المتمثل بالعولمة الثقافية، بعقول متفتحة وقلوب مؤمنة بالله عز وجل، وبقدرة الإنسان العربي على التجديد والابتكار والعطاء.

وفي إطار هذا الإدراك، وتحقيقاً لسند إنشاء المؤسسة الموجه لأنشطة ومشاريع المؤسسة منذ إنشائها في عام ١٩٧٦ بمبادرة سامية من حضرة صاحب السمو الشيخ جابر الأحمد الجابر الصباح أمير البلاد المفدى رئيس مجلس إدارة المؤسسة، حرصت المؤسسة على أن تقدم للأطفال العرب هذه الموسوعة، مرجعاً عربياً يتسم بالأصالة والشمول والعلمية... مرجعاً موسوعياً يسد فراغاً تعاني منه مكتبة الطفل العربي.

المراجع

١. حسن محمد عبد الشافي، "المكتبة الشاملة بالمدرسة الابتدائية ودورها في مجال تربية الطفل وثقافته" رسالة الخليج العربي، العدد ١١، ١٤٠٤هـ ص٣٣-٥٣.

٢. حسن كاوز، "ثقافة الطفل العربي من خلال وسائل الاتصال: التلفزيون كنموذج" مجلة الطفولة والتنمية، العدد الصفري، نوفمبر ١٩٩٩، ص٥٥-٦٧.

٣. عاطف العبد، "خطوة" العدد ١٠، المجلس العربي للطفولة والتنمية يونيو ٢٠٠٠.

4. Linda W.Thompson, "A study of low Achieving students Recreational Reading" PH.D Dissretation, Indaina University, 1992.

٥. حسان محمد حسان، "مقترحات لتنمية حب القراءة عند أطفالنا"، مجلة التربية، جامعة قطر، العدد ١٠، ١٩٩٥، ص١٥٣.

٦. عبد الفتاح القرشي، "قائمة ملاحظات لقياس ميل الطلاب نحو القراءة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت" المجلة التربوية، العدد ٢٣، ١٩٩٢، ص١١٨.

٧. جابر عبد الحميد جابر، محمد أحمد سلامة، "دراسة بين الاتجاهات النفسية نحو القراءة والميول القرائية والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الإعدادية بدولة قطر"، (قطر: مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ١٩٨٢)، ص٤٤٣.

٨. رفيق حسن المليجي، "الميول القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة وطالباتها بدولة الكويت"، (الكويت: مركز البحوث التربوية - بدولة الكويت، ١٩٨٨)ص١٥.

الخيال العلمي والتكنولوجيا الحديثة في ثقافة الطفل العربي

د. طالب عمران

لو افترضنا أن السلام سيظل يعم الأرض وأن الحضارة البشرية ستظل تتطور وتزداد مكتسباتها العلمية يوماً بعد يوم، فعندها لن ياتي اليوم الذي سيتمكن فيه الإنسان من الهبوط على الكواكب المجاورة في مجموعتنا الشمسية، ولاحتى النجاح في الوصول إلى أقرب نجم إلينا ولو استغرق الوصول إليه سنوات طويلة. آخذين بعين الاعتبار أن المسافة بيننا وبين أي نجم من مجموعة (الفاقنطورس) تبلغ (٢٥) مليون مليون ميل حيث يستغرق الضوء ليقطع هذه المسافة (٤) سنوات وربع السنة. ولو افرضنا أننا أطلقنا مركبة فضائية في العام (٢١٠٢) ميلادية أي بعد مائة عام بسرعة وصلت إلى (٦٠) ألف ميل في الثانية وهي سرعة هائلة فإن هذه المركبة المأهولة ستصل أقرب نجم في نحو (١٤) سنة إذا انطلقت في خط متواصل نحو (الفاقنطورس) وسوف يستغرق زمن عودتها مثل هذا الرقم. أي أن الحد الأدنى لرحلة من هذا النوع إلى أقرب نجم إلينا - مع افتراض أن كل شيء سار على ما يرام وأن كوكبنا يعمه الرخاء والسلام والتعاون ويتطور تقنياً باطراد حتى يصبح السفر في الفضاء رغم كل صعوباته الهائلة أمراً ممكناً - سيكون (٣٠) سنة! ستحدث بلا شك عندها تغيرات كثيرة على سطح الأرض وستظل أجهزة البث والاستقبال في استنفار كامل لتتبع رحلة من هذا النوع على مدار (٣٠) عاما... ولكن الزمن الذي سيمر على رواد المركبة سيكون كبيراً قياساً بالزمن الذي مر على الأرض لأن سرعة المركبة تقارب (ثلث) سرعة الضوء.

ولنحلق بخيالنا مع تلك المرحلة، ولنفترض أن المركبة تمكنت من الاقتراب من نجم تدور حوله كواكب وستبدأ بدراسة أحد هذه الكواكب وإمكانية الاقتراب منه، وهذا سيستغرق زمناً، ولنفترض أن العقول الإلكترونية المتطورة تساعد الرواد مساعدة فعالة في عملهم وليكن عددهم مثلاً ستة رواد يتوزعون بالتناوب على فترتين، حيث ينام اثنان منهما باستمرار لفترة شهر في مرحلة السبات للتخفيف من استهلاك الطاقة، وستهبط محطة صغيرة على متنها (رائدان) من الرواد لتحط على سطحه وسط إشراف من المركبة الأم.. ولن تتدخل المحطة الأرضية من على هذا البعد بالعملية للفصل الزمني الكبير بينها وبين السفينة، فحتى يصل للمحطة الأرضية بث من المركبة يلزمنا زمن قدره (٤,٢٥) سنة أي أن ما يصلها في لحظة ما يكون قد مضى على بثه (٤,٢٥) سنة! لذلك فالاتصالات ببينها وبين المركبة غير مجدية عملياً.

لنفترض أن المركبة الصغيرة استقرت فوق قشرة الكوكب الصلب، ستبدأ الأجهزة والعقول الإلكترونية المتفوقة بدراسة الجو عن كثب.. فقد يكون جو الكوكب غريباً عدوانياً ببراكينه وزلازله أو حتى بغلافه إذا كان له غلاف جوي، ولنفترض أنه من الكواكب الشبيهة بالأرض التي يزيد عددها عن مليون كوكب في مجرتنا.. ماذا يمكن أن يرى الرواد؟

لنتخيل أن أحد الرائدْين هبط من المركبة، وتحسس بقدميه أرض الكوكب الصلبة. يمشي بهدوء ويتفحص ما حوله كما لو كان يمشي على كوكب الأرض نفسه، فقد يرى جبالاً وأنهاراً وسحباً بيضاء أو ركامية، قد ينفلت فوقه طير يزقزق أو يخطر أمامه.. حيوان لبوني.. وقد..وقد..

إذا كان الكوكب قد مر بنفس المرحلة التي مر بها كوكبنا ووصل إلى نفس زمننا سنجد أحياء انقرضت من الأرض كالماموث والديناصور، والثدييات الطائرة.. والأشجار متطاولة الأوراق والنباتات البدائية. وربما سيجد الرواد عندها تفسيراً لكل تاريخ الأرض الجيولوجي والبيولوجي. ولو كان الكوكب متقدماً بزمنه عنا فقد يجد الرواد حضارة تتجاوز حضارتنا ومحطات فضائية وعقولاً إلكترونية كأنهم يرون أرضنا بعد آلاف السنين إذا سارت عبر طريق المحبة والسلام.. ولكن قد نسأل هنا: ما دام أن هناك حضارة متقدمة على حضارتنا فلمَ لمْ يبادر أبناؤها لزيارتنا والتعرف إلينا لأن تقنيتهم متفوقة كل هذا التفوق؟ نقول ونحن نجيب عن هذا التساؤل: وماذا عن الأطباق الطائرة؟ والمركبات الغريبة المتطورة التي تشاهد من الأرض واحتارت العقول في مصدرها وصيغت القصص والحكايات عنها؟ أليس من الممكن أن تكون إحدى المركبات الغريبة قادمة من كوكب مثل هذا الكوكب المفترض؟ وما المانع في ذلك؟

بالتأكيد،عندما تكون المركبة مخيرة في الهبوط على كواكب تقترب منها، قد يختار الرواد كوكباً يمكن أن يكون له غلاف جوي، وقد يكون هذا الغلاف غير مشابه لغلافنا الجوي فيظل الرواد عندها في بذلاتهم الفضائية المحصنة يتجولون في الكوكب ببطء إذا كان الكوكب ضخماً أو بقفزات سريعة إذا كان الكوكب صغيراً حسب الجاذبية التي ترتبط بحجم الكوكب من حيث الضخامة أو الضآلة. من ذلك البعد (٤,٢٥) سنة ضوئية تبدو شسمنا خابية الضوء، لا تظهر بلمعانها مثل غيرها من النجوم الضخمة، وستكون رحلة الذهاب ورحلة العودة حافلتين بالمخاطر. أو يمكن أيضاً أن يصابوا بأمراض مجهولة قد تقضي عليهم.. ولكن العقل البشري المتطور الواعي لظروف تواجده في الكون، قد ينجح في

التغلب على العديد من المشاكل التي يمكن أن يصادفها الرواد في الفضاء، فحتى لو حدثت مثل تلك الرحلة إلى أقرب نجم إلينا في المستقبل القادم بعد قرن، كما تخيلنا، فإن رحلات استكشافية كثيرة ستسبقها للتعرف على الكواكب المحيطة بالنجم ودراستها والدوران حولها، قبل أن تقلع سفينة محملة بالبشر ومزودة بدراسات معدة سلفاً عن الطريق الذي ستسلكه السفينة فتختصر لها الكثير من المتاعب والمصاعب.

لو استمر الإنسان في إغناء مسيرة حضارته بعيداً عن الحروب والأحقاد. فإن رحلات استكشافية إلى العوالم المجهولة في الفضاء، ستظل تنشط ذاكرته بالأحلام والخيالات للتعرف على الكون وكشف أسراره وإقامة علاقة صداقة مع كائناته العاقلة. ولكن ماذا عن أخطار الفضاء بين لغة العلم والخيال؟.. إن (جيمس إيروين) هو أحد رواد أبوللو ١٥، السفينة الفضائية الأمريكية التي حملت رواداً هبطوا على القمر عام ١٩٧١، وكان (إيروين) من جملة الرواد الذين ساروا على القمر وقد اهتم بعد عودته للأرض بالترحال، وسيطرت عليه حالات اكتئاب وخوف من قوى مجهولة تطارده! في سنة ١٩٨٥ توقف (إيروين) في تركيا في رحلات استكشافية لأكثر من مرة لجبل آرارات، في محاولة للبحث عن آثار سفينة نوح التي قيل أنها استقرت على الأرض بعد الطوفان. وأبلغ (جيمس إيروين) رئيس بعثته الاستكشافية (ماروين ستيفنز) أنه عثر على بقايا سفينة نوح وطلب ستيفنز من المركز الأمريكي للمعلومات في أنقره، عقد مؤتمر صحفي لشرح ما توصلت إليه بعثته من اكتشافات فوق ذلك الجبل البركاني القديم، الذي يقع في أقصى الطرف الشرقي من تركيا، ويرتفع نحو (٥١٦٥) متراً فوق سطح البحر. وأكد (إيروين) في المؤتمر الصحفي أن البقايا التي عثرت عليها البعثة هي بقايا سفينة نوح.. عوارض خشبية ضخمة متصالبة، وبقايا أطعمة حفظت تحت الأرض وتصلبت وخرداوات وقضبان حديدية. وظل (إروين) وبعثته لأشهر طويلة في المنطقة، يبحث عن المزيد من الآثار في تلك المنطقة، حيث كان يخرج لساعات ينقب لوحده شارداً مكتئباً.. وقد كان ضحوكاً باسم الوجه، عرف بالنكتة وخفة الدم، فما الذي حوّله في السنوات التي تلت هبوطه على القمر إلى رجل مكتئب شارد الذهن؟ هل هو الذهول الذي أثر عليه وقد رأى الفضاء من على القمر أو خلال رحلاته خارج الأرض مرعباً مدهشاً بلمعان نجومه وبريقها الخافت أم أن شيئاً آخر قد حدث له..؟!

وقد حدث لبعض رواد الفضاء، الذي هبطوا على القمر بالتحديد، أن أصيبوا بكآبة نفسية رافقتهم طويلاً قبل أن ينجح الطب النفسي في علاجهم.. ومنهم من أقدم على الانتحار في

عدة محاولات لم تنجح. كل ذلك دعا العلماء إلى وضع دراسات جادة حول الأثر النفسي على رواد الفضاء، في محاولة لإيجاد علاج لظواهر تحدث لهم، أو قد تحدث لرواد الفضاء عموماً في المستقبل، وهذا ما حاولت بعض أفلام الخيال العلمي الجادة التطرق إليه بموضوعية في فيلم (سولاريس) العلمي الخيالي للمخرج الكبير (تاركوفسكي) عن قصة الكاتب البولوني الشهير (ستانسلاف ليم) حيث تدور محطة حول كوكب سولاريس الغامض، الذي يشبه بتكوينه كوكب المشتري، وعلى المحطة تحدث حوادث غريبة غامضة، تؤدي إلى انتحار أحد العلماء ووقوع الآخرين تحت وطأة كابوس مرعب... فتكلف المحطة الأرضية العالم النفساني (كريس كليفن) بدراسة هذه الظواهر التي تحدث حول (سولاريس). وما أن يصعد المحطة، حتى يقع أيضاً تحت تأثير هذه الظواهر الغامضة دون أن يفلح في مقاومتها، زوجته المتوفاة، تظهر له من جديد، بحنانها وبحبها، ويطارده طيفها المجسم الذي له القدرة على اختراق الفولاذ وشق الصفائح الحديدية. يحاول الخلاص منه فيرسلها في صاروخ خارج المحطة فتعود إليه من جديد، ولأنها تدرك أنها تشكل بوجودها القسري عبئاً على ذاكرته فتعطية الحل: أن يعرضها للوميض الضوئي مع الريح لكنه يتردد ويخاف فقدانها إلى الأبد.. وفي غفلة منه تعرض نفسها وهي عالمة فيزياء للوميض بعد أن تترك رسالة وداع. إن (سولاريس) محاولة لوضع تصور لما يعانيه رواد الفضاء في المستقبل، وهم يشقون عباب الفضاء بسفنهم السريعة خارج عالمهم الأرضي...

لا شك في أن العقل الذي يمد الإنسان بتلك الطاقة الإبداعية والقدرة على التحليق في أجواء فذة هو الذي يزيد من سموه ويعلي منزلته بين الكائنات الحية، فبالتخيل يستطيع الإنسان أن ينتقل في الكون ويسبح بين الأثير، ويحلق في عوالم غير مرئية، التخيل عند الإنسان هو عالمه السحري الخاص، يطوف به أرجاء الكون حتى ليكاد يسمعه صوت تصادم الذرات بإلكتروناتها ونوياتها ويكاد يجعله يحس ببرودة أعتى الكواكب وأكثرها بعداً عن النجم الذي تدور حوله، أو بسخونة أقرب الكواكب إلى النجم.

قوة العقل الفريدة وقدرته على التخيل، هي التي تخلق العباقرة والعظماء، كل كلمة مكتوبة لها معناها ولها سحرها ووقعها الخاص.. تحس بها أحياناً حيوية عظيمة معبرة.. وأحياناً أخرى سطحية تافهة.. خيال المخرج السينمائي أو المسرحي أو الإذاعي هو الذي يحدد روعة الفيلم أو المسرحية أو الدراما الإذاعية.. ضمن خياله الإبداعي ينقل للمتفرج أو المستمع، الأحداث كما استطاع ذهنه أن يتملاها وضمت دفقاً من الصور المعبرة، أو المؤثرات الصوتية

المثيرة.. التي تحدد مدى قوته وسعة خياله ونجاحه في التأثير في المتفرج أو المستمع..

خيال الطفل ، الذي يصور له أن البناء الذي يصنعه من الطين والرمال هو بناء حقيقي يحيا في داخله كما تتخيل الطفلة أن دميتها ليست سوى طفلة جميلة تسمع مناغاتها وتطيعها في تلبية طلباتها. خيال الحبيب شوق ولهفة وسعادة وتعزية عن لقيا الحبيبة، ينقله إلى عالم كله هناءة وحب. وعمر الإنسان القصير، لا يقاس بعمر الكون، اللحظة الفاصلة بين تكون الجنين ونموه وتحوله من طفل إلى شاب فكهل فشيخ ثم دفنه بعد أن يتقدم به العمر، ليست سوى لحظة ضئيلــة تافهة.

ما دمنا نملك العقل، ونملك خيالاتنا اللامحدودة، كيف لنا أن نتخيل المستقبل ضمن مكتسباتنا العقلية؟ نحن بمبادرة طبيعية نرسم بخيالاتنا مستقبلاً يمكن أن نحياه إذا امتد بنا العمر لسنوات، ولكن ألا يمكننا التنبؤ بالمستقبل الذي يفصلنا عنه مائة سنة أو ألف سنة أو عشرة آلاف سنة؟ ضمن هذه التساؤلات المرهقة أحياناً يحاول الخيال العملي أن يجد متنفساً له.. إذن كيف يمكننا أن نعرف الخيال المرتبط بالعلم؟

ببساطة نقول: إن الخيال هو الانتقال عبر آفاق الزمن على أجنحة الحلم المطعم بالمكتسبات العلمية، وغالباً ما يطرق الكتّاب أبواب المستقبل بتنبؤاتهم دون زمن محدد. الخيال إذن نظرة واسعة على العالم يدخل فيها العلم بحقائقه مع خيال الكاتب ليرسم أحداثاً تنقلت إلى المستقبل أو الماضي السحيق فتثيرك وتذهلك. والرابطة بين العلم والخيال رابطة مؤطرة، متماسكة ومن يكتب هذا النوع من الأدب، لن ينجح دون ثقافة علمية ممتازة، يستخدمها في نسخ أحداث قصصه ورواياته.

حتى وقت متأخر كان الناس يعتقدون أن الأرض مسطحة، وأن الكواكب والنجوم معلقة في سمائها، ساد هذا الاعتقاد زمناً طويلاً حتى بدء الحضارات الكبيرة التي غير علماؤها هذا الاعتقاد مستندين إلى مبادئ منطقية، وتحولت تلك الحقيقة التي كانت مطلقة عند القدماء إلى خرافة، أبدلتها معرفة الإنسان بالكون وبأن الأرض كروية تدور حول الشمس مع بقية الكواكب المعروفة في النظام الشمسي، وبأن العالم ليس صغيراً بل هو واسع فسيح الأرجاء، ظلت ضخامته تزداد مع التقدم العلمي حتى تمكن العلماء إلى حد ما من الإحاطة في السنوات الأخيرة باتساع الكون وحجم المادة السابحة فيه، فكانت الأرقام كبيرة ومذهلة.

ورغم التطور الهائل الذي وصله الإنسان، فإنه ما زال قاصراً عن معرفة الكثير من خفايا الكون، وحتى الكثير من خفايا كوكبه، ولا تزال هناك ظواهر كثيرة غامضة لم يتمكن

من تفسيرها حتى الآن. ورغم سيره الحثيث في ميدان العلم والمعرفة إلا أن الإنسان ظل يطلق أحكامه ويصدق خيالاته ويدافع عن حقيقتها المزعومة.

وفي استعراض سريع لمسيرة الإنسان عبر التاريخ، نجد أنه منذ أن كان في مجتمعه القبلي يحلم بالعوالم البعيدة ويتخيل انه يلتقي مع كائنات غريبة منها، يختلط معها ويتصارع معها أحياناً، بعضها خير وبعضها الآخر شرير، فقد نمت من تلكم اللقاءات والصراعات حكايات أسطورية، تطورت إلى ملاحم أغنت التراث الإنساني الخالد. ومع مرور الزمن صاغ كل شعب ملاحمه التي تحدث فيها عن أبطال أسطوريين يختلطون مع الآلة القادمة من السماء التي تسكن الفضاء وتهبط إلى الأرض في رحلات أسطورية على أجنحة آلات غريبة..

أكدت الأبحاث العلمية التي تبحث في الحضارات القديمة، أن البشر في الماضي قد تعرفوا على كائنات غريبة هبطت بمركبات متطورة، وأن نوعاً من التطور العلمي الهائل شهدته تلك الحضارات كالأزتيك والمايا والانكا وهو ما يحتاج بحثاً خاصاً. إن القرن العشرون الذي شهد انقلاباً هائلاً في التطور العلمي، تمكن الإنسان مع بداية نصفه الثاني من الخروج إلى الفضاء والهبوط على القمر، كما أن الخيالات التي شهدها تتحقق فاقت جميع الخيالات التي حلم بها الإنسان في الماضي.. وامتد الخيال عبر المستقبل ينسج القصص عن الصحون الطائرة وعن الكواكب البعيدة المسكونة بكائنات عاقلة، وعن رحلات خيالية عبر المجرات يقودها مغامرون شجعان يتحدون الخطر ولا يعرفون الموت، وأصبح الخيال المجنح عالماً قائماً بذاته له كتّابه ومبدعوه.. وتوصل الإنسان مع قفزاته العلمية الحديثة إلى تفسير نشوء الكون ونظرية الانفجار الكبير، والكون المغلق والكون المفتوح. وكثرت الفرضيات والنظريات، وامتدت أجهزة الرصد الهائلة تبحث في السماء عن نجوم جديدة ومجرات في أعماق الكون، وانتقلت خيالات الإنسان إلى السينما وأجهزة التلفزة يصوغ عبرها قصصاً خرافية عن عوالم مجهولة ومركبات طائرة تهبط بسهولة على الكواكب وتتجنب المصاعب والثقوب السوداء والأقزام البيضاء من النجوم...

خرج الإنسان بخياله محملاً بالطموحات إلى الفضاء الواسع، وترك أجواء كوكبه مفتوحة للكائنات العاقلة، التي تخيل أنها تهبط إليه وتلتقي مع البشر. البعض صور تلك الكائنات بأشكالها العدوانية متسلطة تسعى نحو السيطرة وبسط النفوذ، والبعض الآخر صورها رقيقة مسالمة وديعة وتسعى للصداقة والمحبة والتعاون..

ولكن حلم الإنسان ظل أكبر كثيراً من واقعه، وقد غلّف ذلك الحلم بالطموحات والخيال المجنّح الذي أبدع فيه أحياناً وهو يحلق في عوالمه غير المنظورة.

أدب الخيال العلمي

اختلفت الآراء حول مفهوم أدب الخيال العلمي، البعض وصف القصة العلمية بأنها تترجم المكتشفات والاختراعات والتطورات التقنية التي ظهرت أو التي يمكن أن تظهر في المستقبل إلى مشاكل إنسانية ومغامرات درامية، وبعضهم وصف الخيال العلمي بأنه اصطلاح يطلق على ذلك النوع من الأدب الروائي الذي يعالج بكيفية خيالية مدروسة استجابة الإنسان لكافة ما يحيط به من تقدم علمي وتطور، سواءً في المستقبل القريب أو البعيد. وبعضهم الآخر وصف القصة العلمية على أنها ليست مجرد مغامرات مثيرة تعالج الفضاء وعوالمه القصية، أو الوحوش جاحظة العيون أو الأكوان السحرية أو رؤى المستقبل ومفاجآته.. بل هي بالإضافة إلى ذلك تتمتع بالأفكار والتساؤلات حول ما يحيط بنا من ألغاز لنعرف شيئاً عن تفسيرها..

ويؤكد (أندريه موروا) أن الرواية العلمية ليست فقط التي تعدد الإنجازات العلمية والاختراعات دائماً، بل تتعرض أيضاً لموقف الإنسان من الآلة بحكم أنها نتاج مباشر للعلم الحديث. أدب الخيال العلمي إذن هو أدب المستقبل، يحلم باللحظة التي ينتصر فيها الإنسان على عوامل ضعفه في الكون المحيط به، يحلم بالانتصار على الشيخوخة والمرض والتعب ويكتشف الأعماق المجهولة في المحيطات، ويلتقي مع كائنات العوالم الأخرى، ويهبط على الكواكب البعيدة، ويحذر الإنسان من الانجراف نحو عدم الاكتراث بسلبيات استخدام العلم لمنفعته الذاتية وما تخلقه تلك السلبيات من دمار لحضارته الحديثة، كالتلوث بكافة أشكاله والنفايات والاحتراق الصناعي وطبقة الأوزون المخربة وتكديس السلاح المدمّر..

إنه يحاول أن يفسر حياة الإنسان والألغاز المحيطة به، ويقدم حلولاً لمشاكله المستعصية، وهو أدب الخيال العلمي الجاد. أما نوع الأدب الآخر الذي يؤكد الخرافات دون مضمون علمي حقيقي فينتشر في المجتمعات الاستهلاكية كأدب يسلي قارئه في حافلة، في سيارة، في طائرة، ثم يلقي به وينسى كل أحداثه غير المنطقية..

إذن هناك خيال علمي جاد منضبط يستند إلى فرضيات علمية مدروسة يمكن أن تتحقق، ويحكي عن مصاعب الإنسان وإمكانية خلاصه من مشاكله.. وهناك خيال علمي (فانتازيا) فيه الكثير من الشطط لا يستند إلى فرضيات مدروسة، وإنما كتب للإثارة والتسلية..

الخيال العلمي في الوطن العربي

ظهر الخيال العلمي بشكل هامشي لأول مرة عام ١٩٥٨ في مسرحية توفيق الحكيم (رحلة إلى القمر) التي تحكي عن محكومين بالإعدام يسافران إلى الفضاء بدلاً من تنفيذ الحكم، وحين يعودان بعد يومين يجدان أن الأرض قد مضى عليها (٣٠٠) عام. وكتب د. مصطفى محمود رواية (العنكبوت) عام ١٩٦٤ التي تحكي عن باحث يتوصل إلى إكسير يجعله ينتقل بين الأجيال. وفي عام ١٩٦٧ نشر رواية (رجل تحت الصفر) وهي تتحدث عن مستقبل الإنسان، وطموحاته في التحول إلى موجات مفتتة تنتقل بسرعات خارقة بين النجوم والمجرّات..

أما الكاتب الذي التزم هذا الخط وحافظ عليه وتفوق فيه فهو (نهاد شريف) الذي ولد عام ١٩٣٠ ونشر روايته (قاهر الزمن) عام ١٩٧٢، ثم أتبعها بنشر مجموعات قصصية أخرى وروايات من بينها (رقم ٤ يأمركم)، (سكان العالم الثاني)، (الماسات الزيتونية)، (الذي تحدى الإعصار)، (أنا وكائنات الفضاء)، (الشيء)، (أحزان السيد مكرر)، (بالإجماع)، (ابن النجوم).

وكثرت المحاولات الوحيدة في كتابة هذا النوع من الأدب، ولكن لم يخلص له سوى نهاد شريف الذي يعد الرائد الحقيقي للخيال العلمي في الوطن العربي. ويمكننا أن نتذكر (محمد الحديدي) ورؤوف وصفي وحسين قدري وصبري موسى وصلاح معاطي وعمر كامل ود. علي حسن وإيهاب الأزهري من مصر ومحمد عزيز الحبابي وعبد السلام البقالي وأحمد فزان (والثلاثة من المغرب) وطيبة إبراهيم من الكويت وقاسم قاسم من لبنان وهناك أدباء نشروا قصصاً قصيرة لمرة واحدة.. وفي سورية هناك محاولة لـ(دياب عيد) وعبدو محمد... إضافة لكتابات لينا كيلاني والكتابات الغزيرة لطالب عمران الذي نشر نحو (٤٠) كتاباً في العلم والخيـال العلمي..

أهمية الخيال العلمي

نحن نعيش في عصر لغته العلم، لكننا لم نفهم بعد ما لهذه اللغة من معطيات حضارية وتفوق. وهذا ينطبق على العديد من الأقطار العربية. فإذا كنا قد أهملنا جيلنا فالمطلوب بل من الواجب علينا أن نهتم بالجيل الجديد إذا كنا حقاً أصحاب رسالة. العلم عندما يقدم بصورته التقليدية الجافة قد يجعل الأطفال ينفرون منه، لذا من الضروري تقديمه بصورة شيقة جذابة ضمن قصة أو حكاية.. فيها حدث ومغامرة وتقنية.. وهذا ما أقصد به الخيال

العلمي للطفل. وهنا يجب أن نكون حذرين في فهمنا للعلم.. وأن لا نتناقض مع أصوله وأن نستوعبه قبل أن نغوص في كتابة قصة طفلية. لا يمكن مثلاً لكاتب أن يحكي عن القمر بطريقة علمية إذا لم يدرس هذا الجرم السماوي القريب منا دراسة صحيحة، ولا يمكن له أن يتحدث عن الغوص في البحار ما لم يعرف تماماً البحر والغوص نفسه، الطفل ذكي.. ويعلم أحياناً أن ما يقال له من خرافة مبالغ فيه ولا يمت إلى الحقيقة بصلة، ويهمنا في هذا الحديث التركيز فعلاً على أرضية الكاتب العلمية وهذا لا يمنع من أن يكون غير حامل لشهادة علمية ولكنه مثقف علمياً حتى لا يقع في تناقض وينكشف للطفل الذكي. قبل سنوات أصدر أحد الكتاب العرب مجموعة قصص للأطفال سماها قصصاً علمية، وحين تستعرضها تحس تماماً أن ما جاء فيها من معلومات علمية - هي بعيدة تماماً عن الصحة فقد هبط رواد فضاء في إحدى القصص على سطح المشتري وهو كوكب غازي غير صلب.. كما هبطت محطتهم على إحدى حلقات زحل وحلقات زحل هي حلقات شفافة، مادتها من التراب الكوني وبلورات الثلج وهي غير صلبة أيضاً، ثم أنه في إحدى القصص جمع الشمس والقمر وكتب في مقدمة القصة هذه أنها علمية وهذا شيء غير علمي!

القصة العلمية الخيالية، ليست سهلة على الإطلاق دون ثقافة علمية، فعندما يتمكن كائن مثل سوبرمان أن يوقف الأرض عن الدوران أو يحمل القمر إلى مكان آخر في الكون فهذا حدث خطير في بعده عن العلم.. ونؤكد هنا أن الثقافة العلمية الموجهة للطفل يجب أن تكون مدروسة وأن تحترم من الجهات الناشرة.. إن التثقيف العلمي للطفل يمكن أن يتم بشكل جيد إذا روعيت معطيات الكتابة العلمية وأقصد الأرضية العلمية التي يمكن أن يعتمدها الكاتب في إيصال العلم.. إضافة لتقنية هامة تتمثل في شد اهتمام الطفل وجذبه لهذا الجانب المهمل - عندنا - إلى حد ما.. وأعتقد أن قصة الخيال العلمي الموجهة للطفل هي البديل الحقيقي لكل هذا الركام المطروح بشكل فج، لإدخال العلم بقوالب جامدة إلى رأس الطفل الذي لا يتقبل هذا الحشر من المعلومات بالشكل المتبع وإنما قد يرتد - كرد فعل - عن الاهتمام بلغة العصر هذه.

إن تنمية المواهب العلمية بدءاً من البيت فالمدرسة فالمؤسسات المسؤولة عن الطفل، قد تفتح آفاقاً أمام أجيالنا المقبلة في مستقبل لغته الأساسية والوحيدة أحيانا هي ما تملكه هذه الأجيال من علم وتقنيات ووسائل متطورة. وفي كل بلدان العالم تقريباً، تلجأ الدول إلى إقامة مراكز لتقريب صورة الكون.. حيث يدخل الناس - والأطفال خاصة - إلى أمكنة فيها

معلومات كاملة عن الكواكب والنجوم وتاريخها.. ويجلسون تحت قبة تتجسم فيها السماء وحركة الأجرام.. وبتقنية تدخل فيها السينما أساساً حتى يحسّ المشاهد أنه يسبح في هذا الكون الواسع يتعرف على المجرات والنجوم والكواكب والكوارث الكونية التي أحدثت وشكلت المجموعات النجمية بتوابعها وأجرامها. يمكن التفكير فعلاً بإقامة مثل هذه المراكز في كل دول الوطن العربي مستفيدين من تجربة الدول المتقدمة في هذا المجال، وهي بالإضافة إلى المخابر الحافلة بكل النماذج العلمية تساهم إلى حد فعال في تسهيل عملية التثقيف العلمي لدى الطفل الذي يحمل كتاباً عن الكون فيفهمه مهما كان صعباً. وحتى الآن لا تتوفر في بعض الأقطار العربية حديقة حيوان والتي تعتبر كالجامعة الشعبية، بينما في الدول الأخرى وحتى الصغير منها يعتبر وجود حديقة الحيوان أمراً ضرورياً. فعندما تتعرف على التمساح والفيل وأنواع الثعابين المختلفة والإيل والألك والبيسون والحيوانات المتوحشة من ضبع ونمر وفهد والطيور بأنواعها والأسماك والزواحف.. الخ.. فهذا يغنيك عن كتب علمية قد تقرأها دون أن تعطيك الصور المنشورة لهذه الحيوانات المعرفة العلمية الصحيحة كما تعطيك مشاهداتها وتتبع حياتها اليومية..

حتى المرصد الفلكي الشعبي غير موجود في معظم الدول العربية، هذا المرصد الذي يحوي مناظر فلكية تقرب لك الكواكب وتوابعها، فترى القمر بفوهات براكينه الخامدة، وتتعرف على حلقات زحل الملونة وأقمار المشتري الهائل، وعلى الزهرة اللامعة والمريخ. نحن نهتم بالأمور النظرية أكثر من العلمية منها، وعدم توفر المواد التطبيقية المساعدة على تعميق الفهم النظري للعلوم يكاد يكون عاماً. فحتى ينجح الطفل في قراءاته العلمية يجب أن يرى أشياء محسوسة وإن لم تتوفر فالأفلام العملية مفيدة ولكنها لا تغني عن محاولة بناء الهياكل والتصاميم المجسمة لما يقرأه الطفل. ولو وضعنا نماذج من الكتب العلمية أمام الطفل سنجد أنه يهتم أولاً بالقصص العلمية الخيالية المصورة فيتناول مجلاتها ويقرأها بشغف وهنا تكمن أهمية مجلات الأطفال التي تحتوي مثل هذه المواد المدروسة علمياً وفنياً بعناية. وإذا لم تتوفر أمام الطفل مثل هذا القصص المصورة فقد يتناول كتباً منها تحوي قصصاً خيالية علمية غير مصورة لأن هذا النوع من القصص تتحقق فيه عناصر الإثارة والتشويق والخيال والتعرف على جوانب غامضة إضافة لمادتها الدرامية التعليمية غير المباشرة. وعندما لا يجد الطفل أمامه سوى الكتاب العلمي الذي يطرح بشكل غير قصصي معارف عليا، فإنه يهتم بالصورة أولاً وإن جذبته يبدأ بالقراءة فالصورة المرافقة للمعارف العلمية مهمة جداً

في جذب الطفل، وسلسة المعرفة التي صدرت أجزاؤها قبل سنوات شدّت جمهور الأطفال بصورها الملونة التوضيحية وكذلك سلسلة مجلة (لايف) العلمية أيضاً.. وقد أفادت الطفل في التعرف على الكون والحياة بكافة أشكالها..

تنمية التذوق العلمي لدى الأطفال

إن تنمية التذوق العلمي لدى أطفالنا يرتبط أولاً بوسائل الإعلام وتوجيهاتها التي تصلهم عن طريق الصحافة الطفلية والتلفزيون. إضافة للكتب العلمية المبسطة وهذه الوسائل في الوطن العربي مقصّرة تماماً. أما بالنسبة للمدرسة فأهمية تنمية التذوق العلمي فيها تنبع من الإكثار من النماذج والتصميمات والمجسمات والعناية بالمخابر وتشجيع الاهتمام بالعلم، وقراءة القصص العلمية في ساعات الفراغ وإبراز أهمية الأنشطة العلمية، والدور الحضاري لأية أمة من الأمم لا يكون إلا بالعلم وإبداعاته في سائر الجوانب. وبالنسبة للإذاعة التي تقلص دورها أمام التلفزيون يمكنها أن تقدم برامج علمية موجهة إضافة للتمثيليات الموجهة للأطفال وهي تتلقف المادة العلمية المعدة للإذاعة وتبثها لمستمعيها إذا توفرت بينما نجد أن اهتمام الإذاعات العربية بذلك معدوم تقريباً. الخيال مهم جداً، فعندما نتحدث عن بحيرة كبيرة حولها الغابات وتسبح فيها الزوارق التي تحمل العشاق وتطير فوقها الطيور والشمس ساطعة في نهار ربيعي.. وفجأة نسمع طلقات رصاص ونرى على شاطئ البحيرة صياداً يطلق النار في محاولة لإصابة حيوان يركض أمامه.. هذه الصورة تصل إلى ذهن كل قارئ ويتخيلها أيضاً.. خيال الطفل يجعل من البناء الذي يبْنيه من الرمل قصراً له حدائق وربما يتخيل أن حوادث تحدث في داخله.. والخيال العلمي هو الذي يقرب العلم من الطفل، وإذا لم يعرف الكاتب كل شيء عن المشتري مثلاً فلا يمكن أن يكتب قصة محورها المشتري..

كما أن ربط العلوم النظرية بالتطبيق، أي تثقيف الطفل علمياً بشكل صحيح لا يتأتي إلا بربط العلوم النظرية بالواقع، منذ المراحل الأولى للطفولة. ومجتمعنا العربي يعاني من الهوة الواسعة بين النظرية والتطبيق بحيث يجب الاهتمام بالمخابر المدرسية ووسائل الإيضاح (أماكن الثقافة العلمية الشعبية، القبة السماوية الصناعية - حديقة الحيوان) ثم الأجهزة العلمية المستخدمة للإيضاح، صيانتها، استحضار المتطور منها، والاهتمام بالأفلام العلمية السينمائية والتلفزيونية لأنها تعتبر من الضروريات الكبيرة المساهمة بالتثقيف العلمي على مستوى الطفل ثم على مستوى الأجيال المقبلة، لبناء مجتمع متطور في بلادنا العربية، قاعدته الأساسية العلم.

ويكفي أن أذكر مثالاً على أهمية الخيال العلمي، ما قاله اسحق عظيموف وهو يحكي عن أهمية هذا النوع من الأدب: من بين (١٠٠) قارئ للخيال العلمي هناك (٥٠) على الأقل يهتمون بالعلم ويتابعونه، ومن بين هؤلاء الـ(٥٠) نجد (٢٥) طفلاً يتابعون تخصصهم العلمي، (١٠) من بينهم يتابعون التخصص العالي، ومن بين هؤلاء العشرة ينبغ عالم واحد على الأقل! إذن من بين كل (١٠٠) طفل قارئ للخيال العلمي، سيأتي إلى أمريكا عالم واحد على الأقل، وهذه نسبة كبيرة.

ربما كان العصر الذي نعيشه هو عصر التكنولوجيا، لأن التكنولوجيا تدخل في كل شيء ويستخدمها الإنسان في كل أعماله، حتى في تدبير المنزل وبنائه وفي الميادين الحياتية المتنوعة.

ومن خلال التطور العلمي تحولت هذه التقنية من آلات هادرة صاخبة إلى آلات هادئة يحس الإنسان بحركتها دون أن تزعجه الأصوات التي كانت تسبب له الصداع المزمن.. مع ازدياد الاعتماد على الحواسب الصامتة التي تبرمج كل شيء في الحياة من حولنا.

ولعل هذا التطور قد أضاف للمسرح إمكانيات كبيرة، فالمسرح هو لوحة بثلاثة أبعاد: الطول - العرض - العمق، وحركة الممثل مع الإضاءة والديكور يجب أن تكون منسجمة مع جمالية اللوحة وتوازنها.. وقد تطورت تقنية الإضاءة المسرحية في السنوات الأخيرة، بحيث أصبحت الإضاءة تساهم في رسم ما تتطلبه المسرحية من أجواء، مهما كانت تلك الأجواء معقدة.

إمكانات المسرح الحديث، جعلت المسرحية تتخلى عن واقعيتها في ارتباطها بديكور وإضاءة ومشاهد من الطبيعة، فصار بإمكان المؤلف المسرحي أن يحلق في خياله عبر الأساطير والملاحم وربما العوالم الخرافية التي كان المسرح لا يستوعبها من قبل. وكان يعتمد في إظهارها أحياناً على مشاهد سينمائية مرافقة.. فالمهم أننا تعلمنا كيف نستخدم التكنولوجيا والخيال في المسرح.

مسرحيات الأطفال كانت دائماً تتحدث عن عوالم غريبة فيها السحر والمخلوقات الغريبة، وظل هذا محوراً لمسرح الأطفال، إضافة للأغاني والكوميديا والتهريج أحياناً، بحيث يهتم من يقدم مسرحية للأطفال بأن يشدّهم وينتزع تفاعلهم مع المسرحية ولو بوضع شخصيات خاصة تحاور الأطفال حول موضوع الحكاية.. وتستمزج آراءهم.

وبالطبع هذا النموذج من المسرحيات هو النموذج الأشمل، وقد تدور الحكاية حول حيوانات ماكرة أو شجاعة تجابه الحيوانات الشريرة وتتصدى لها وتنتصر عليها، وألسنة الحيوانات أمر معروف في الكتابة للطفل، وكذلك إضفاء الصيغ التربوية والأخلاقية على الحكاية، بلسان أبطال من الحيوانات التي يتقمص أدوارها ممثلون يرتدون ملابس خاصة بذيول ورؤوس شبيهة بالحيوانات التي تدور حولها الحكاية..

لا شك أن الخيال العلمي هو الابن الشرعي لعصر العلم الذي نعيشه، وجذوره الأولى ولدت مع خيال الإنسان الجامح وتصوراته، ولدت مع الأساطير التي كان ينسجها عن مخلوقات قادرة على التحول والتجسد، بحيث تحاكي البشر وتختلط بهم وتشركهم في مغامراتها الساحرة، أساطير من حضارات بلاد الشام وبلاد ما بين النهرين ومصر واليونان والرومان والهند والصين وغيرها من الحضارات. ما بين مغامرات (الراميانا والمهابارتا) في الهند و مغامرات آلهة جبل الأوليمب (الألياذة والأوديسة) و (رسالة الغفران) للمعري و(آراء أهل المدينة الفاضلة) للفارابي و (حي بن يقظان) لابن طفيل و السير الشعبية مثل (سيرة سيف بن ذي يزن) و(حمزة البهلوان) و(الظاهر بيبرس) وغيرها..

وربما كان (لوقيانوس السوري) أول من حكى قصة خيال علمي، عن حرب تقع بين سكان الأرض وسكان القمر، وتلاه بعض العرب في الحضارة العربية الإسلامية، فحي بن يقظان لابن طفيل تعد بطريقة أو بأخرى - نوعاً من الأدب العلمي الرفيع.. وتكررت هذه التجارب في الحضارة العربية الإسلامية..

وكتب كبلر (سومونيوم) التي تحدثت عن رحلة إلى القمر، وحتى فرنسيس بيكون كتب عن (اطلانتيك الجديدة) في القرن السابع عشر، وفي القرن الثامن عشر تخيل (روبرت بالتوك) رحلة إلى أعماق أحد الكهوف يدخل بطلها إلى جوف الأرض حيث تعيش مخلوقات تشبه البشر تطير بأجنحتها الكبيرة ويتزوج من امرأة فتنجب له ثمانية أطفال. وكتب النرويجي (نيل كليم) رحلته أيضاً إلى ما تحت الأرض. كما كتب (دانيال ديفو) روايته (روبنسون كروزو) التي تأثر فيها بـ(حي بن يقظان) لابن طفيل وقبلهم جميعاً كتب دانتي (الكوميديا الإلهية) التي تأثر فيها برسالة الغفران للمعري..

ولم تتأصل هذه المحاولات إلا مع جول فيرن الفرنسي الذي يعدُّ الرائد الحقيقي لأدب الخيال العلمي، مع (هـ.ج.ويلز) الإنكليزي كتب فيرن روايات كثيرة من بينها (هكتور سيرفاداك) و(رحلة إلى جوف الأرض) و(٢٠ ألف فرسخ تحت الماء) و(خمسة أسابيع في

منطاد) و(من الأرض إلى القمر) و(سيد العوالم) وغيرها..

كما كتب ويلز (آلة الزمن) وهي أعظم روايات الخيال العلمي وكتب (الغذاء السحري) و(رجال القمر الأوائل) و(غزاة المريخ) و(الرجل الخفي) و(اليوتوبيا الجديدة) و(طعام الآلهة) و(حرب العوالم) وغيرها..

بعد هذه الانطلاقة لروايات قصص الخيال العالمي، صنع جورج ميليس عام (١٩٠٢) أول فيلم من الخيال العلمي الصامت.. ولم ينتشر الخيال العلمي في المسرح إلا في وقت متأخر في ثلاثينات القرن العشرين، وبعض هذه المسرحيات رغم أنها مكتوبة بلغة المسرح إلا أنها مسرحيات ذهنية من الصعب أن تمثل على المسرح..

ومع ازدياد التطور التقني دخل هذا التطور إلى المسرح، حيث سهل إمكانية تحويل المسرحيات المعقدة بمشاهدها وديكوراتها الصعبة إلى مشاهد حية، تدخل فيها السينما والإضاءة والديكورات المجسمة، بحلول غاية في الإتقان صنعتها الحواسب المتطورة.

بالطبع فقد جعل هذا التطور، المؤلفين المسرحيين يستفيدون منه في كتابة مسرحيات تحلق في عوالم مستقبلية، حتى في رسم مركبات فضاء متطورة تطير بالرواد بين النجوم.. ولكن ماذا عن مسرح الخيال العلمي والطفل؟

في عصر العلم الذي نعيشه يتحتم علينا أن نوجه الطفل للتعلم الجاد المنتج والعناية بتثقيفه العلمي وشحن تصوراته وأفكاره بقصص تتحدث عن إنجازات العلم الباهرة، ومستقبله المضيء.. وتقسم مراحل الطفولة على أطوار يختلف في تقسيم سنينها علماء النفس إلا أن الغالبية تتفق على أن الطفل بين الثالثة والخامسة يتميز بخياله الجامع المقيد بالبيئة التي يحيا فيها.. ويقلد بأفعاله من حوله، ويقتبس عنهم أعمالهم وتحركاتهم. أما الطفل بين السادسة والتاسعة فخياله يتجاوز نطاق البيئة التي يحيا فيها، وتبدأ عنده مرحلة الإبداع والتركيب. وأما بين العاشرة والرابعة عشرة فيكون الطفل أقرب للواقع المنظم والسلوك المرتبط بالقيم. وأما بعد سن الخامسة عشرة حتى الشباب المكتمل فتسيطر عليه أحلام اليقظة وتكون مخيلته نابضة متفتحة مبدعة.

لذلك فإن الخيال العلمي لدى الطفل يؤثر تبعاً لسنه، ويعرفه على الحقائق العلمية ويزيد من جموح خياله.. فالقصة أو الرواية الخيالية، تعطي الطفل طاقة فعالة في توسيع آفاق الخيال عنده وتدريبه على استخدام مخيلته وتحريك عناصرها في الأوقات المناسبة لاستغلال إبداعها الخلاق، وهي أداة تثقيف ذكية تمنح الأطفال نظرة أكثر شمولية وتفهماً

للعلم وإنجازاته وعطاءاته.

إن التخيل هو استحضار صور لم يسبق إدراكها من قبل إدراكاً حسياً كاملاً، مثل استحضار الطفل صورته لنفسه وهو يقود مركبة فضاء أو وهو يلتقي بكائنات عاقلة من كواكب أخرى أو وهو ينتصر على بطل العالم في المصارعة، أو وهو يلعب في مباراة حامية بكرة القدم مع فريق عالمي. وغير ذلك من الصورة التي ترتبط بالعوالم التي يتابعها.. وهذا يعني بالطبع أن التخيل هو رسم صورة ذهنية تحاكي ظواهر عديدة في الكون.. لذلك فالخيال أميز صفات الإنسان، والإنسان كائن خيالي.. كلما برع في التخيل، برع بالابتكار والاختراع. وهذا يعني بالطبع أن العالم والمخترع والفنان والكاتب المبدع في أي مجال، ليس سوى إنسان يتميز بقدرته على التخيل بدرجات متفاوتة بين شخص وآخر. إذن فالخيال العلمي ضرورة لتثقيف الطفل وشده إلى عصر العلم الذي يعيشه، وحين يطبق ذلك في المسرح، بإغناء لمشاهد المتتالية لمسرحية تتحدث عن الكون أو التطور العلمي بلغة شيقة سهلة وأحداث تساهم التكنولوجيا في تجسيدها، فإن الفائدة تصبح أعم، وينشدّ الطفل إلى المسرح..

وفي وطننا العربي، اختط كتاب المسرح طريقاً شهد بدايات مشجعة في أواخر القرن التاسع عشر رغم العوائق الكثيرة، وولدت فرق مسرحية ظلت رهينة الظروف حتى خمسينات القرن العشرين، حيث شهد المسرح العربي تطوراً كبيراً وعدّ توفيق الحكيم أحد رواد الكتابة المسرحية. وكانت الفرق في السابق تعتمد على نصوص أجنبية معدة خصيصاً للمشاهد العربي بلغة محكية هي اللغة الدارجة أحياناً. وبعد أن تبنت بعض الدول العربي الاهتمام بالمسرح من خلال إنشاء مسارح تابعة للقطاع العام.. تطورت التجارب المسرحية وأصبح كتّاب المسرح هم الأكثر شهرة والأكثر حضوراً في الساحات الثقافية وفي المهرجانات التي أصبحت دورية على مستوى الوطن العربي.

وقد شهد المسرح العربي تراجعاً ملحوظاً في السنوات الأخيرة، ربما لعدم اهتمام الدول به كما في السابق، مع ظهور البث الفضائي الذي انتقل بقنواته المتعددة - وأغلبها يروّج لثقافة استهلاكية غير جادة - إلى كل بيت. فتراجعت السينما الجادة وتراجع المسرح الجاد أيضاً.. كما أن مسرح الطفل شهد تراجعاً ملحوظاً رغم أن بعض الدول تحاول الاهتمام به مؤخراً، لأن خبراء التربية يعلمون أهمية المسرح في تأصيل ثقافة الطفل.. وقد أنشأت بعض الدول العربية مسارح مدرسية، وشجعت الأطفال في المدارس على إقامة المسرحيات والعروض الغنائية، لانتقاء المواهب لتأهيلها أكاديمياً فيما بعد. ونجحت بعض مهرجانات

المسارح المدرسية في بعض الدول العربية - كمهرجان الطلائع في سورية - وكذلك مهرجان الشبيبة المسرحي. وبالتأكيد لم تشهد الطفولة في عموم الوطن العربي النهوض الثقافي أو المسرحي اللازم لإدخال فكرة الخيال العلمي، فالكتّاب العرب بعيدون عن الاهتمام بالخيال العلمي، ولم ينجز أي منهم مسرحاً من الخيال العلمي، اللهم إلا مسرحية نهاد شريف (أحزان السيد مكرر) ومسرحية توفيق الحكيم الذهنية (رحلة إلى الغد).

وقد أتاحت إمكانات التكنولوجيا، إمكانية إدخال مسرح الخيال العلمي، وهذه الإمكانات تحتاج لبعض المال كي ينفق في سبيل تطويرها وتحديثها في المسارح العربية. وكما ظلمنا الطفل العربي بتغريبه عبر كل هذه السيول من أفلام الكارتون البعيدة عن واقعه، وظلمناه بعدم تشجيع وصوله الخيال العلمي إليه، فان علينا ان نتدارك أنفسنا ونزيل عنها بعض هذا الظلم، يجب أن نخرج بأطفالنا إلى آفاق العصر الرحبة، ويجب أن نعوّدهم على الثقافة العلمية الجادة، لأنها لغة المستقبل، الذي لا تتنافس فيه سوى الأمم المبدعة بعلومها..

تعتبر السينما في لغة العلم، من أهم وسائل الإيضاح والتقريب، ولعل التطور الذي أصاب الصناعة السينمائية في السنوات الأخيرة، ساهم إلى حد بعيد في إنتاج أفلام علمية ممتعة تنقل المتفرج إلى أحداث الماضي الغابر، والحاضر، وآفاق المستقبل. وستكون السينما أكبر مرشدة للعلم في المستقبل. وإلى جانب مساعدتها في تسجيل حياة تكاثر الكائنات الدقيقة، وربط حركة الأعضاء الحية ببعضها البعض في الجسم البشري، أو الحيواني، وتصوير العمليات الجراحية الخطيرة، فإنها من خلال الكاميرات المحمّلة على الأقمار الصناعية التي تلتقط صوراً للأرض والفضاء الكوني المحيط بالأرض والمجموعة الشمسية والمجرة، تفيد في إغناء الأرشيف الخاص بأفلام الرواية العلمية أثناء عمليات المونتاج، وعندما يطير بين الكواكب ويسبحون في الفضاء السحيق.

عشرات من الأفلام العلمية أنتجت في السنوات الأخيرة وأسهمت إلى حد كبير في تنمية روح الخيال العلمي والبحث في أمور لم يتوصل العلم لفك طلاسمها. إلى جانب النماذج الجيدة من هذه الأفلام، تنتج أفلام تجارية، تربط العلم بالخرافات والغيبيات، لكنها لا تشد انتباه المتفرج الذكي الذي لا يهتم بإعلاناتها المثيرة وألوانها الخلابة.

إن فرز الأفلام العلمية الجيدة من الرديئة، ليست مهمة صعبة لدى نقاد السينما الملتزمين بالنقد العلمي الموضوعي.. لذلك فالزمن كفيل بإيقاف موجات الأفلام التجارية والحد من ازديادها.

(٢٠٠١) أوديسة الفضاء

في فيلم ستانلي كوبريك (٢٠٠١ أوديسة الفضاء) الذي كتب السيناريو إلى جانب مخرجه (كوبريك) العالم الأمريكي (آثر كلارك) مؤلف العديد من الكتب المختصة بعلم الفلك يتكون الفيلم من أربعة أقسام: (فجر الإنسانية - رحلة إلى كوكب المشتري - كوكب المشتري وما بعد اللامنتهي - اللاوظيفة):

في فجر الإنسانية

تنتقل الكاميرا بين مشاهد القرود المتصارعة أحياناً فيما بينها، والإنسان في بداية تطوره، مع مزجها بصور عن الأرض السابحة في الفضاء.. ولغة الحوار فيه هي لقطات الكاميرا فقط.

وفي رحلة إلى كوكب المشتري

نرى التطور الكبير الذي وصل إليه الإنسان، حيث تنطلق مركبة فضائية من الأرض متجهة نحو كوكب المشتري فحطّت أولاً فوق محطة هي مختبر فضائي مشترك بين الدول المتطورة، ويدور حوار نتبين منه كيف يحاول الرواد إخفاء أسرار تطور دولهم التقني.. ويقدم هذا القسم عرضاً ليوميات رجل الفضاء السابح في مركبته بين الأثير.. وكيفية اتصاله بالأرض وهو على بعد ملايين الأميال.. وذلك في عام ١٩٩٢.

كوكب المشتري وما بعد اللامنتهي

في هذا الجزء يبلغ الإنسان مرحلة متقدمة من التطور، ويتمكن من صنع إنسان آلي مزود بعقل إلكتروني بقوة تسعة آلاف وحدة ذاكرة ويستطيع القيام بكافة أعباء الإنسان.

ولنتحدث قليلاً عن سير الأحداث في هذا الجزء من الفيلم

خمسة رواد ينطلقون إلى كوكب المشتري بالإضافة للإنسان الآلي (هال).. ثلاثة منهم في مرحلة السبات داخل توابيت زجاجية يتنفسون مرة كل دقيقة، وتنبض قلوبهم نبضتين في الدقيقة. وذلك لمرحلة معينة من الرحلة حيث سيقومون بعدها بأعبائهم العادية بدلاً من الرواد المستيقظين.. ينبه الإنسان الآلي (هالي) كل من (بول) و(بومان) اللذين يقودان السفينة، إلى حدوث خلل في محركها.. وعلى الرغم من نفي المحطة الأرضية لوجود مثل هذا الخلل، يخرج (بول) بلباسه الفضائي في محاولة لإصلاحه.. ويتبعه (بومان) بعد قليل.. وتكثر أخطاء الإنسان الآلي (هالي) فيقرر عندها (بول) و(بومان) إيقافه عن العمل، وتلتقط عينا (هالي) الحديث عن طريق حركات شفاه رائدي الفضاء فيقوم بحركة في

السفينة تودي إلى طرد (بول) بعيداً عنها ليسبح في الفضاء بعيداً ويحاول (بومان) بواسطة قارب فضائي إنقاذه فيعيق (هال) عملية الإنقاذ ويضيع (بول) في الفضاء. ويتمكن بومان بصعوبة بالغة من العودة إلى السفينة.. وإيقاف وحدات الذاكرة المنطقية في (هال).

اللاوظيفة

ينتقل المخرج في هذا الجزء إلى تصوير حالة (بومان) حيث يكبر سنه ويشيخ.. إلى أن يموت.. مخلفاً وراءه إنجازاته وعظمته كرائد من الرواد القلائل اللذين سبروا أغوار الفضاء الخارجي القريب من المجموعة الشمسية. ويمزج المخرج ضمن لقطات بديعة بين منظر المشتري وأقماره وبين (بومان) المتوفي وصورة لطفل يكبر في الكادر إلى أن تختفي تدريجياً وينتهي الفيلم.

إن الأفلام العلمية الخيالية الجادة، مهتمة بالجانب الإنساني إلى جانب اهتمامها بالتثقيف والتوعية. خلافاً للأفلام العلمية التجارية التي ترد تباعاً إلى صالات العرض العربية، بمواضيع هزيلة خرافية، بعيدة عن روح العلم الموضوعية.. تغزو العقول الناشئة بأساليب فجة، مبتذلة وتترك انطباعاً (رديئاً) لدى المتفرجين على اختلاف نوعياتهم.

(سولاريس)

لعل الفيلم (سولاريس) للمخرج السوفييتي أندريه تاركو فسكي من أجمل الأفلام العلمية التي شهدناها في الأعوام الأخيرة؛ محطة مدارية فضائية تدور حول كوكب (سولاريس) ذلك الكوكب الغامض الخاضع لاضطرابات سطحية مستمرة، والذي يشبه بتكوينه الغازي السائل كوكب المشتري. يجذب هذا الكون الغامض اهتمامات رجال الأرض الذين يبدأون بدراسة ظواهره من على متن المحطة المتطورة الحافلة بأحدث الأجهزة والعقول الإلكترونية.

يُكلّف (كريس كلفين) العالم النفساني المشهور بمأمورية لدراسة الظواهر الغريبة التي بدأت تلاحظ في المحطة، وكان كريس يمضي أيامه قبل ذلك في حديقة والده الرائعة قرب غدير وارف الظلال، ومن خلال إحراقه لبعض الأوراق والصور التي من بينها صور لزوجته المتوفاة حديثاً، يحدث انتقال مفاجئ للمحطة المدارية.

زوجته (هاري) الميتة تلاحقه مجسدة بشكل مادي فيقودها إلى حيث يوجد صاروخ في المحطة ويحتال عليها إلى أن يغلق عليها باب الصاروخ الذي ينطلق في الفضاء البعيد. يظن (كريس) أنه تخلص من شبحها لكنها سرعان ما تعود من جديد، ويخبره طيفها الرقيق أنها لا تستطيع البعد عنه. (هاري) الجديدة لها قدرة عجيبة على مقاومة جميع حالات الموت في

الجسم البشري العادي، تمزق جسمها صفائح معدنية رقيقة بجروح عميقة سرعان ما تلتئم، تحاول أن تنتحر باالأكسجين السائل لتتخلص من هذا الارتباط الغريب بكريس وتخلصه من حالات الهوس، دون نتيجة.

يخبره (سارتوريس) أنه من الضروري التخلص من (هاري) لأنها تشكل عبئاً على ذاكرته، فهي بعد أن تعرضت لموجات مكثفة من الأشعة السينية زادت مقاومتها لعوامل الموت البشرية العادية ولا سبيل للقضاء على مادتها المكونة من (مركبات نترونية) بعيدة عن مكونات الجسم البشري، إلا بتعريضها للوميض الضوئي مع الريح. يرفض (كلفين) هذا العرض، وتصله فيما بعد رسالة منها تخبره بأنها اختارت هذا المصير، يعود إلى حديقة والده قرب البيت، وتبدأ الصورة بالاضمحلال في الكادر إلى أن يصبح البيت والحديقة كجزيرة صغيرة وسط محيط سولاريس حيث ينتهي الفيلم.

هروب لوجان و الحياة بعد ٣٠٠ عام

كتب قصة هذا الفيلم كل من (وليم نولان، جورج كلايتون) إذ تناول أحدهما الجانب العلمي والآخر الجانب الدرامي. وأضاف المخرج (مايكل آندرسون) إلى القصة تقنيته السينمائية العالية. وإن بداطرح - آندرسون - معبراً عن أزمة الحضارة الغربية التي تستمر في انحدارها لتصل عصر مجتمع الآلة الذي يعيش فيه الإنسان كرقم دون اعتبارات وقيم إنسانية، فإن تحريكه الموفق لمجموعات الممثلين دفع الفيلم لمكانة مرموقة بين أفلام الخيال العلمي. ولعل شهرة (مايكل آندرسون) التي حصل عليها بجدارة بعد تقديمه جملة من الأفلام أمثال (٨٠ يوماً حول العالم، العالم سنة ١٩٨٤، الميناء، أسرار أنجيلو..) أهلته لتحقيق فيلمه الجديد المذهل.

فمن خلال رؤية فلسفية للمستقبل بعد ٣٠٠ عام، يقدم الفيلم بعض الإجابات عن أسئلة مطروحة: كيف يفكر البشر في القرن الثالث والعشرين، ما مفهومهم عن الحب والحياة؟ كيف تكون صورة الموت؟ ما القيم الأخلاقية المسيطرة عليهم بعد التطور التكنولوجي الذي طرأ على أجهزتهم وأدوات عملهم ورفاههم؟

إن مدينة الغد المستقبلية في عام ٢٢٧٧ سيخضع فيها الإنسان للآلة خضوعاً تاماً، كل شيء في حياته سيتحول إلى رقم، حتى الحب والعاطفة والحس، ليس هناك من ماض يشده أو حاضراً يمتعه أو مستقبل يرنو إليه، لا أهل، لا أصدقاء، لا معتقدات ولا ذكريات أو إصلاح، حتى الأحزان والآلام والمسرات لا وجود لها.. الجميع يخضعون لقانون الموت في سن الثلاثين

وليس من ذكرى أو منفذ حلم. يولدون في حواضن خاصة، ويخرجون إلى الحياة دون معرفة آبائهم أو أمهاتهم.. بطريقة دراماتيكية غريبة، ويمرون بمراحل ثلاث:

مرحلة صفراء، ومرحلة خضراء، ومرحلة حمراء يصلون في نهايتها إلى سن الثلاثين حيث يقذفون إلى أتون (أرجوحة الحياة) للانتقال لمرحلة الولادة الثانية حسب اعتقادهم. الدولة ذاتها تخضع لنظام إرهابي قوي، ورجل الشرطة هو كل شيء. ولكن ليس كل الناس خانعين لهذا الحكم، هناك من يثورون على هذه الحياة ويبحثون عن ملجأ ينجيهم من الموت في سن مبكرة، لذلك فالهرب أصبح مطلباً رئيسياً ضدّ هذا القانون الجائر، وهو ليس رفضاً هدفه النجاة من الموت بقدر ما هو هدف حضاري لاستمرارية الحياة المتطورة. ومن أجل هذا، تطارد الدولة الرافضين لتحقيق هيبتها وسيطرتها.

في الفيلم إدانة لكل قيم مجتمع الآلة والحضارة الزائفة البعيدة عن الأخلاق، وللديكور أهمية خاصة، بتشكيلاته الجمالية واستخدامه الكامل المنسجم مع الأفكار المطروحة. ولعل المشهد الأخير في الفيلم هو أجمل مشاهده على الإطلاق وفيه يقدم المخرج صورة حالمة عندما يجتمع (لوجان) وحبيبته وأهل مدينته مع العجوز، من أجل كشف ستار عن كذبة الموت في سن الثلاثين، وإمكانية الحياة بعد هذا السن. أعلن (لوجان) عندها أنه لا يمكن الوصول إلى الحل المنطقي المتجانس إلا بعد تدمير حضارة الآلة والعودة إلى الأسرة والطبيعة والحب لأن الحب هو قنطرة لاستمرار الحياة.

المحور الرابع: هوية الطفل العربي

المشاركون:

- د. موزة الغباش/ الإمارات العربية المتحدة.
- د.غسان عبد الخالق/ الأردن.
- أ. علاء العرموطي/ الأردن.

هوية الطفل العربي.. رؤية مستقبلية

د. موزة غباش

حتى نتطرق لتعريف واسع وشامل لمفهوم "الهوية"، يجدر بنا أن نتعرف إلى مفاهيم أخرى وثيقة الصلة، كمفاهيم "القومية" و"الوطنية" و"الوطن". إن تعريف القومية أو الوطن بالشكل المعاصر تعريف قصير العمر؛ فلقد كانت معايير الهوية والانتماء مرتبطة بكيانات أقل على مستوى قرية او منطقة أو مقاطعة، ولم يحدث إلا في القرن الثامن عشر وفي أوروبا بالذات أن بدأت الوطنية كمفهوم معاصر في الظهور، مرتبطه في الأصل بالملك أو الإمبراطور، ثم بدأ المفهوم السياسي والاقتصادي بتشكيل أبعاد القومية أو الوطنية. وفي القرن التاسع عشر ومع اتساع حجم التجارة العالمية أخذ البعد الاقتصادي جانباً هاماً من مفهوم الهوية الوطنية، وارتبط إلى حد كبير بالمصالح الاقتصادية للدولة أو الأمة[١].

نأتي إلى مفهوم الوطنية بوصفه ارتباطاً لمجموعة من البشر بأرض محددة يطلق عليها اسم الوطن، قد يكون له رمز وعلم، قد يكون له نشيد قومي وسلام وطني إلى غير ذلك، لكن وبصرف النظر عن الرموز فهنالك ولاء وانتماء من كل هؤلاء الذين يعيشون على هذه الأرض، للوطن ككيان تاريخي وجغرافي واجتماعي واقتصادي وسياسي، وكلمة الوطنية بالإنجليزية هي(Patriotism) وتعني حب أرض الآباء، بما في ذلك من إشارة واضحة إلى ارتباطات عاطفية وتاريخية[٢].

رغم ذلك، فالوطنية... لا يمكن أن تكون تعصباً أو انغلاقاً، بل إن الوطنية يجب ألا تكون تطرفاً أو إرهاباً، وألا تكون غروراً واستعلاء، ولا استهانة بالقيم الإنسانية لشعوب أخرى، ولا يمكن أن تكون نفوراً من الآخرين. ولا نتصور للحظة أن الوطنية يمكن أن تكون تصادماً مع التقدم ولا وقوفاً ضد المعرفة والعلم والأخذ بالجديد المفيد والمستحدث النافع، ولسنا ندعو بأية حال إلى اصطناع مواجهة مع السوق العالمية الواحدة أو لاختلاق قطيعة مع التكتلات الاقتصادية الكبرى. إننا ندعو إلى الانتماء إلى حدود أخلاقية بقدر احترامنا لحدودنا الجغرافية.. إننا ندعو إلى الالتزام بقيم إنسانية رفيعة وجذور حضارية نبيلة، وليس فقط لحدود جغرافية أو رمزية شكلية أو تقاليد معيشية[٣].

نحن في عالم تتعاظم فيه اعتبارات العولمة، وتتزايد فيه مشاركة ومسؤولية القطاع الخاص، وتتعاظم فيه ضرورات الاتصال والتفاوض وإدارة الأعمال، ويجب أن تنهض

مناهجنا بمسئولية تمكين أبنائنا من التعامل الذكي والكفء مع المتطلبات الحقيقية والمتطورة للمجتمع. فلا بد أن تكون المناهج عملية، الممارسة فيها هي الأصل والتجريب فيها هو الأساس، والمشاركة في البحث عن المعلومة وتنظيمها وتوظيفها وتطبيقها هي الجوهر الحقيقي للعملية التعليمية. ولا بد أن تكون المناهج مرتبطة "بتكنولوجيا" العصر أكاديمياً وعملياً وبالواقع والمجتمع وبحياة الناس اليومية ومشاكلهم وآمالهم، دراسة ومشاهدة وتعايشاً ومشاركة وتطويراً[٤].

كما لا بد أن تكون المناهج في إطار عالمي وبمعايير عالمية، ولا بد أن تكون في إطار مستقبلي، وأن يكون مكون المستقبل ركناً ومحوراً أساسياً في كل أنشطة ومناهج التعليم على نحو مؤسسي ومنهجي، وبصورة يومية في كل نواحي المعرفة؛ فلم يعد مقبولاً أو كافياً أن تكون المناهج انعكاساً أميناً لما يدور حولنا الآن، ولا تعبيراً صادقاً فقط عن متطلبات المجتمع الذي نعيش فيه ولكنها يجب أن تكون استشرافاً واستعداداً وتهيئة لعالم لم نعشه، ولكن يتعين على أولادنا أن يعيشوا فيه[٥].

فالهوية، إذن، تبدأ وتتشكل وتنشأ بالمعرفة، بمعناها الأوسع، المعرفة التي تضع أولى بذورها الأسرة، ثم ترعاها وتهتم بها المدرسة لتتكامل مع الشارع والمجتمع في وجوده العريض والمتشعب. فمن خلال الأسرة يتعلم الفرد منذ طفولته الأصوات والحركات والانفعالات، ويكتسب قيم مجتمعه ويأكل ما يأكلونه ويشرب ما يشربونه. وبصورة تلقائية، هكذا، يصبح قادراً على امتلاك هوية وشخصية تميزه.. فهو لن يكون صورة منسوخة عن أحد أفراد أسرته وهو تشبّع من القيم السائدة ويتعلم فيها الكثير، وتبقى هنالك قابلية أبدية، لاكتساب قيم ومهارات واتجاهات أخرى من خارج هذه الأسرة.

وهنا يكمن الخطر.. أو الأمان، ربما! لا أحد يدري.. ما يحدد ذلك هو ماذا سيتلقى الطفل وماذا سيتعاطى مع المجتمع بمؤسساته التربوية والاجتماعية وأجهزة إعلامه وأفراده، بتعدد ثقافاتهم وقيمهم واتجاهاتهم، وغير ذلك! لنتحدث عن اللغة كواحدة من أهم محددات هوية الفرد، ومن ثم المجتمع.

إن هوية كل مجتمع تتأسس على لغته، لأن الهوية صيغة ثقافية.. والثقافة تنتج من خلال اللغة. وهكذا تسمى هوية كل مجتمع باسم لغته. ولكن اللغة ليست الثقافة بل هي إمكانيتها، اللغة إمكانية محضة مفتوحة لبناء الثقافة التي تتجدد باستمرار. إن هوية الشعب إمكان يتحقق حيناً بالصيغة الثقافية الحية والفاعلية، كما كان الإسلام في حينه بالنسبة للعرب. وهكذا يصبح

الإمكان هوية متحققة بالفعل ذات تأثير في الواقع فهي توحد شعبها وتجعله كياناً فاعلاً[٦].

إذن، الهوية تحددها الثقافة، والثقافة تشكلها وتصنعها اللغة، بل وتصوغها.

فالهوية في حالة الإمكان هي اللغة، واللغة تؤلف شعوراً أولياً بالنحن بين أفراد الجماعة نسميه النحن اللغوي أو النحن البدئي، فهو نحن معطى من البداية وعليه يتأسس المجتمع. إن اللغة هي بنية توليد بُنى الثقافة كلها، ولكنها ليست إياها فهي فقط جهاز توليدها. وعلى هذا فاللغة ليست الثقافة ولكنها إمكانية إنتاجها. وما دامت الهوية هي الصيغة الثقافية التي تنتج من خلال اللغة، فاللغة هي الهوية في مستوى الممكن لا في مستوى الواقع المتحقق، إنها حقل الممكن الذي لا يمكن إنتاج الهوية إلا من خلاله، فالهوية هي الصيغة الثقافية التي تبني مجتمعها شأن الإسلام بالنسبة للعرب، فهو أول صيغة شمولية للهوية العربية[٧].

لنتخيل إذن موقف "الهوية" من موقف "اللغة" في مجتمعنا العربي! فقد عانت وتعاني اللغة العربية من العديد من المهددات، لا سيما في منطقة الخليج، حيث الوجود الضخم لقوميات غير عربية من هندية وباكستانية وفارسية وفلبينية وإندونيسية وغير ذلك.

إضافة إلى اللغة، تأتي عوامل بنائية أخرى للهوية، لكنها كذلك مرتبطة باللغة، فاللغة هي وسيلة تناقل وتلاقح تلك العوامل كما سنرى. هذه العوامل تتمثل في العادات والتقاليد والقيم، أي الثقافة أيضاً. ودعنا هنا نلقى نظرة على مجتمع دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث يتميز المجتمع بتباينات حادة في منظومته الثقافية والقيمية بسبب الهجرات الوافدة إليه .

إن المجتمع الإماراتي العربي المسلم الأصيل، كنموذج للمجتمع العربي الخليجي، استطاع أن يحافظ على العديد من القيم الجليلة والنبيلة، رغم التغيرات العالمية والمعلوماتية وتداعيات العولمة والغزو الثقافي والاجتماعي. فالقيم الدينية واحترام الكبار وطاعة الوالدين والمحافظة على العرض والشرف، والكرم والتعاون، كل هذه من القيم التي يعتز بها مجتمع الإمارات، وظلت تعمل على تدعيم أواصر العلاقات الأسرية والاجتماعية وعلى ضبط وتنظيم السلوك والحياة الاجتماعية، وعلى توثيق الصلات بين أفراد المجتمع.

فالمجتمع الإماراتي، وبحمد الله تعالى، ينعم بكل هذه القيم التي يجب المحافظة عليها وتدعيمها لتصمد أمام مد الهجرات الوافدة للأجانب من غير المسلمين وغير العرب خاصة. فلا بد من معالجة الديناميات الداخلية للمجتمع بحيث تصل في النهاية إلى نوع من التوازن الذي ينجم عن تضاد المؤثرات والعوامل المختلفة كتلك المتعلقة باللغة في مجتمع تتعدد فيه

اللغات واللهجات والثقافات وأساليب التخاطب والتواصل.

ولا بد، كذلك، من تدعيم محاولة الحفاظ على تماسك نواة المجتمع بإرثه وثقافته وهويته وتماسك قوته الداخلية. ولنؤكد جميعنا على أنّ "الوعي" هو الذي يصنع المجتمع القادر على تحمل مسئوليته والقيام بواجباته، والأفكار هي التي تصنع الأمم والشعوب وهي التي تقود إلى تنقية الخيارات الاجتماعية وتحقيق التطلع الحضاري. كما لا بد من الحيلولة دون انصهار الهوية الوطنية للمجتمع الخليجي عموماً، والإماراتي على وجه الخصوص، وسط التركيبات السكانية المختلفة.

من جهة أخرى، فلا شك في أن تبني المجتمعات الخليجية والعربية عموماً، سياسة إنجابية تشجع على زيادة معدلات الإنجاب، من شأنه أن يخلق نوعاً من التوازن بين القاعدة السكانية الوافدة والقاعدة السكانية المواطنة. ولعل مثل هذه السياسة التي تشجع الإنجاب وتيسر الطرق إليه ببرامج الزيجات الجماعية، قد تم تطبيقها فعلياً في العديد من البلدان العربية والخليجية، وقلما تجد نظيراً لها في غير العالم العربي. فالحث على الزواج الجماعي ما هو إلا خطوة هامة نحو تفادي أي خلل قد ينجم عن التركيبة السكانية للمجتمعات الخليجية عموماً، والإماراتية على وجه الخصوص.

فالمطلوب في أولى مراحل معالجة الخلل الحاصل في التركيبة السكانية في المجتمعات العربية الخليجية تحديداً، هو تفعيل سياسة الصحة الإنجابية، وذلك من خلال الكشف عن النتائج التي ترتبت على سياسة الإنجاب، وذلك من النواحي الصحية (الصحة العامة للمرأة، الإجهاض المتكرر المرتبط بكثرة الإنجاب.. الخ)؛ والنواحي النفسية (كتأثير الإنجاب المتكرر على سيكولوجية المرأة)؛ ثم النواحي الاجتماعية والثقافية (ارتباط المكانة الاجتماعية للمرأة بعدد مرات الإنجاب)، وتأثير ذلك على صورة المرأة داخل الوعي الشعبي.

وبصورة عامة، تتأكد ضرورة تأمين محيط اجتماعي وثقافي ملائم للطفل العربي، ينشأ فيه وهو مشبع بالقيم والعادات والتقاليد الأصيلة، وممتلك لهوية مستقلة غير تابعة أو مفروضة عليه عبر أجهزة الإعلام الغربية والعالمية. فلا بد أن يجد الأطفال الحماية الكافية حتى يتمتعوا بجو نفسي صحي وملائم. إن دراسة ثقافة الأطفال تعني رعاية تلقائية للناشئين في التعبير عن شخصيتهم النامية وحفز طاقاتهم الخلاقة الكامنة بحيث تتلاءم مع الواقع فيبدعون منجزات تجسد آمالهم وأفكارهم. وفي إطار هذا التصور تغدو وظيفة تنشئة الأطفال سواء على المستوى الخاص (الأسري) أو على مستوى (الدولة) متمثلة في تهيئة

الفرص لكي يبتكر الأطفال أساليب وشخصيات في مستوى مرحلة نموهم كي يرضوا بها حاجاتهم بما ينسجم مع تصورهم لما هو أفضل، أو العمل على ربط الطفل ببيئته وشخصياته العربية، وهذا أفضل بكثير من (كارتون) لا نعرف هويته وأبعاده السيكولوجية[٨]. كما أن نجاح عملية التنشئة يعتمد على كفاءة قيام الأسرة بدورها، لأن أي خلل في هذا الدور لن يعوض خارج الأسرة وذلك لأهمية دورها..

فالتفاعل الاجتماعي الكثيف داخل الأسرة هو الأساس لبناء شخصية الفرد. وشخصية الفرد تشمل معالمه الفكرية والعاطفية والسلوكية، ونظرته إلى نفسه والعالم، واستجاباته العاطفية والسلوكية لمواقف الحياة المختلفة. وبإكمال الشخصية يصبح الطفل كائناً اجتماعياً يشارك الآخرين نشاطهم وثقافتهم الاجتماعية. ومن خلال الأسرة يتم تعلم وتبني قيم وأفكار وأعراف المجتمع، والتوجهات الأساسية عند الفرد. لذلك فإن دور الأسرة جوهري لأن فيه بناء لأهم جوانب شخصية الفرد وهي بناء مرجعيته الاعتقادية والقيمية والسلوكية [٩].

كل هذه الأجهزة (الإعلام، الأسرة،..) تعمل في ظل مرجعية قيمية واحدة تهدف إلى تنشئة الإنسان الصالح، لذا فإن أي تناقض أو صراع بين هذه الأجهزة سيؤدي إلى تشويه عملية التنشئة وفقدانها لتأثيرها أو لنشوء شخصيات متناقضة هشة..[١٠].إن وسائل الاتصال تعتبر من "الميكانيزمات" الأساسية لكل تكيف وتفاعل ثقافي للطفل، خاصة أن الطفل أصبح الآن يعيش حياته من خلال اتصالات مستمرة لا تنتهي من أجل إشباع حاجاته اليومية ورغباته المستمرة التي تقوم على مشاركة الآخرين لاكتساب المعارف، والأفكار، والخبرات التي يحتاج إليها لكي ينمو عقلياً وجغرافياً. وتتنوع أساليب وقنوات الاتصال بالأطفال، فمنها ما هو طبيعي مباشر أي يتم بعلاقة مباشرة تتم وجهاً لوجه ويتمثل ذلك في علاقته الأسرية حيث نجد الأسرة النموذج الأول والأمثل للجماعة التي يتعامل الطفل مع أعضائها وجهاً لوجه حيث تؤدي هذه العلاقة دوراً أساسياً في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، وكذا علاقته بأصدقائه وزملائه الآخرين في كل المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالحضانة ورياض الأطفال والمدرسة ودور العبادة وكل أماكن تجمعات الأطفال كنوادي الطفل وقصور ومراكز ثقافة الأطفال.. الخ، والآخر يعرف بالاتصال غير المباشر أي الذي يتم عبر ومن خلال وسائل الإعلام على اختلافها سواء أكانت مطبوعة (مقروءة) كالكتب والصحف والمجلات، أم مسموعة كالراديو والتسجيلات الصوتية (الأسطوانات - الكاسيت) أم مسموعة مرئية كأفلام الأطفال والتلفزيون والفيدو.. الخ[١١].

وقبل أن ننهي من تشخيص تأثير تكنولوجيا الاتصال الحديثة وتأثيرها على الطفل، نجد أن من الضروري ملاحظة أن تأثير هذه الوسائل يعمل على فصل شريحة أطفال المجتمع الواحد عن بعضهم البعض، حيث نجد أن عدداً محدوداً فقط من الأطفال (في مجتمعاتنا العربية) يكون في مقدوره عادة أن يقتني هذه الأجهزة الحديثة ومتابعتها: بحيث يتعرض لتأثيرها وفاعليتها، بينما هناك شريحة عريضة من الأطفال الذين لم تتح لهم هذه الفرصة. الأمر الذي يساعد في النهاية ليس فقط على فصل الأطفال عن مجتمعهم، ولكن أيضاً يؤدي إلى فصل شريحة الأطفال ذاتها إلى أقلية غريبة عن مجتمعها وعن الأغلبية من الأطفال، وتابعة لثقافة وإعلام الدول المتقدمة[١٢].

ومهما اختلفت وجهات نظر الباحثين في شتى فروع العلوم الإنسانية، حول مدى تأثير وسائل الإعلام على مشاهديها، وخاصة الأطفال، ومهما اختلفت كذلك على تاثير العنف والجريمة على الأطفال، إلا أن ذلك لا يعفي وسائل الإعلام من ضرورة الاضطلاع بمسئوليتها الاجتماعية إزاء هذه القضية الملحة. ويتطلب ذلك من القائمين على وسائل الإعلام، وخاصة من يعرفون بحرّاس البوابة الإعلامية، القيام بدور أساسي في عملية تنقيح ما يقدم للطفل من مواد إعلامية وترفيهية [١٣].

إن مسئولية مواجهة أي تحد ثقافي معلوماتي، إذن، تقع على مؤسسات عدة: أولها المؤسسة التعليمية التي يتعين عليها أن تقوي في النشء الجديد عوامل المناعة والمقاومة والقدرة على الفرز والاختيار العاقل، كما أن عليها أن تعزز الشعور بالانتماء والولاء للوطن والاعتزاز بجذوره وقيمه، ثم إن عليها أن تعطي للأجيال القادمة بديلاً مقنعاً للثقافة الوافدة[١٤].

كذلك، فإن التربية الدينية السمحة، التي تدعو للخلق الرفيع والسلوك القويم والعقيدة المستنيرة والوسطية المحببة والتعاون والإخاء والتكامل والتراحم ونبذ العنف والقسوة والتطرف والتنطع والانغلاق والتعصب، تشكل قوة كبيرة في تحقيق الوقاية والمناعة؛ فهي قادرة على تدعيم الجانب الروحي في الإنسان، وخلق بنية أساسية من التربية القويمة ثم إن التربية القومية القويمة قادرة على تعزيز الولاء والانتماء والاعتزاز بالوطن وجذوره، وتؤدي دراسة التاريخ من منظور متطور دوراً هاماً في هذا الصدد[١٥].

إن الانتماء في زمن الفضاء ضرورة بقاء؛ فالانتماء قيمة، ومتى تحلل الإنسان من قيمه تخلّى عن كثير من دعائم إنسانيته. والتحلل من الانتماء سلسلة متى بدأت تداعت وتلاحقت تأثيراتها ومضاعفاتها، وكانت نهايتها واحدة: أن يخسر الإنسان نفسه. إن مفكري

هذه الأمة عليهم واجب مقدس.. أن يحافظوا على الحضارة والهوية، وأن يسهموا بفكرهم في ضمان حق الأجيال القادمة في حياة أفضل، لا يتخللها العنف، ولا يعصف بها الدمار ولا تسطحها سيطرة التكنولوجيا على الثقافة والجذور، ولا يجرفها طوفان المعلومات إلى التشتت والضياع[١٦].

والحقيقة أننا لم نعد بحاجة إلى إثبات ضرورة العناية الخاصة بالطفل مبكراً بعد أن أصبح واضحاً، ما للسنوات الأولى من أهمية في حياته، وأن ما يكتسبه الطفل خلال هذه الفترة يبقى شديد الأثر في شخصيته مستقبلاً[١٧].

وفي حين أن العوامل النفسية الأساسية والعوامل الفسيولوجية الأولية قد تثير وتحرك التفاعل الاجتماعي بين الناس، إلا أن هذا التفاعل قد لا يكون كافياً لتشكيل الشخصية، ذلك أن الفرد لا يتفاعل فقط مع الآخرين في الجماعة، بل أيضاً مع مكون الجماعة أو التراث الاجتماعي Social Heritage. أي أنه يعيش في عالم ملئ بالمنظمات والمؤسسات المختلفة، والأساس العام الذي يقوم عليه تفاعله مع الآخرين يتمثل في الثقافة وتبعاً لذلك تعتبر الثقافة عاملاً هاماً في الشخصية والسلوك، وعليه فإن السلوك الاجتماعي للفرد يكون محدداً بالتراث الثقافي وتسمى هذه العملية بالتحديد الثقافي، والاستجابة ثقافياً لهذا التحول تتكون من مجموعة معقدة من ردود الأفعال التي وجدت لدى الفرد من خلال تفاعله مع القيم الثقافية لجماعته[١٨].

ويكون للغة والثقافة اللتين يكتسبهما الطفل من خلال محيطه الاجتماعي دور بالغ الأهمية في تشكل عقلية الطفل الاجتماعية، وبالتالي سلوكه وتصرفاته في الحياة، ففي هذه اللغة والمنطق تحدّد معاني المكان والزمان وهوية الطفل ونظرته لذاته أو تصوره لنفسه، فإذا قلنا لهذا الطفل مثلاً أنت تلميذ ذكي نشيط، ففي الغالب سينظر لنفسه بهذا المنظار. وإذا قلنا لذلك الطفل أنت تلميذ ضعيف كسول، ففي الغالب سينظر لنفسه كذلك. ولذلك، فإن أساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال هي التي تغرس في ذهن الطفل سائر القيم المرغوبة في المجتمع والمرغوبة في الطفل نفسه كفرد. وهنا تختلف الثقافات الإنسانية في التربية الاجتماعية لأطفالنا[١٩].

لا شك أنه ومع ازدياد حركة التيارات الرامية لتحجيم ثقافات الأقليات في العالم، وإبراز ثقافة عالمية موحدة أو ما يعرف بتيار العولمة وما رافقه من تيارات مضادة، فإننا سنكون بأشد الحاجة لتأسيس بنية ووحدة قومية متينة تعمل على تدعيم مشاريع الوحدة الوطنية

والهوية والتراث، بكل ما يشمله من جوانب مادية ومعنوية قيمية.

فأمام التغيرات الحادة التي تشهدها المجتمعات العربية عموماً ومجتمعات الخليج العربي بصفة خاصة، فإن هنالك اهتزازات حتمية متوقعة في كيان الأسرة والمجتمع، وانعكاسات ذلك كله على مناحي الحياة التربوية والتعليمية، وفي الحياة عامة. وفوق ذلك، هنالك تغيرات على الهوية الوطنية على اختلاف جوانبها وأبعادها الحالية والمستقبلية والتحديات التي تواجه ذلك داخلياً أو خارجياً.

ولعل أولى العوامل التي دفعت وتدفع بالوضع إلى المزيد من التعقيد، لا سيما في منطقة الخليج، استمرار الهجرات الأجنبية، موسمية كانت أو لفترات تطول أو تقصر، وما ينشأ عن ذلك من انعزال الفرد وإقصائه اجتماعياً بل وثقافياً. فلا سبيل للخروج من مثل هذه العزلة الثقافية والاجتماعية والقيمية سوى الالتفاف حول التراث الثقافي للمجتمع أو الموروث الشعبي.

ولعل تركيزنا على الثقافة والتراث كنقطة انطلاق نحو وحدة عربية وإسلامية، لا يأتي من فراغ، فحتى أولئك الذين درسوا في مدارس حديثة دون أن تنقطع صلتهم بالتراث تجدهم يؤكدون على هذه الناحية. إذ إن من المعروف أن العناصر البنائية للثقافة تتمثل في اللغة، والفن، والأفعال الإنسانية، والطرائق الشعبية، والعرف، والقانون، والنظم الاجتماعية، والمعتقدات، والرموز، والأسطورة. أما خصائص الثقافة فهي: الشمولية، والاستمرارية، والتعقيد، والتكامل والانتقائية، لأنها تنتقل من جيل إلى آخر بطرق واعية انتقائية. والتغير يبدأ بالعناصر المادية ثم يأخذ وقتاً أطول ليتبعه التغيير في العناصر اللامادية للثقافة، ونعني بالعناصر المادية كل ما يصنعه الإنسان، أما اللامادية فهي متمثلة في المفاهيم المثالية والقيمية والأفكار[٣٠].

فما نواجهه من تحديات يمس الهوية باعتبارها الذات الوطنية في العمق، ويؤثر في تشكيلها البيئي والاجتماعي الطبيعي البشري معاً، فينتشر هذا التأثير ليشمل الفكر والسلوك والمفاهيم والتصورات. فاللغة، وسط كل هذه التعقيدات، تظل هي أداة التواصل الوحيدة، وهي العنصر الوحيد الذي يداخل كيان الفرد ويحثه على الالتئام وحفظ التوازن الذي قد يتأثر بالتنوع البيئي وما يعج به من فوارق لغوية وغيرها.

والمجتمع العربي - في سياق المستقبل والتحديات - يتطلب وضع عدة نقاط في الاعتبار، من ضمنها المقومات الطبيعية البشرية للمجتمع، والتغيرات الحضارية والثقافية التي عرفها والتي لا يزال يشهدها فيما يتعلق بالعديد من التحولات على مختلف الأصعدة والأبنية. فكل

ما يحدث من تحولات عالمية ومواجهة العولمة، لا ينبغي أبداً أن يطال تأثيره وضع اللغة العربية التي تمثل الهوية المشتركة على امتداد العالم العربي.. والعالم الإسلامي، فاللغة العربية هي لغة القرآن ولغة الإسلام أينما كان ومهما تكن الأجناس التي اعتنقته. فإذا أهملت اللغة العربية، خسر العرب تاريخهم ووحدتهم وهويتهم. فاللغة هي عنصر أساسي ومكون ضروري وحيوي من مكونات هوية شعب من الشعوب أو أمة من الأمم أو وطن من الأوطان. والهوية هنا بمعنى مجموعة الخاصيات والملامح التي تتكون منها الشخصية المتميزة لمجموعة بشرية معينة. فلا يمكن تصور مجموعة بشرية دون لغة ولا لغة دون مجموعة بشرية[٢١]. وفي ظل الأوضاع القائمة، وما نلاحظه من تغريب للشارع العربي عموماً، والخليجي الإماراتي بصفة خاصة، حريٌّ بنا أن نتخوف من مستقبل أجيالنا ومن أسئلة اللغة التي ستتزاحم على خواطرهم. فكيف سينظرون إلى هذه اللغة، وكيف سيتعاملون معها، وما هو الدور الذي ينبغي أن يقوموا به، وما الذي أدى أصلاً إلى طرح ما يسمى بالمشكلة اللغوية، وما بواعثها وما أسبابها وما السبيل إلى الخروج منها؟ كل هذه أسئلة تواجهنا الآن، وستواجه الأجيال القادمة بصور مختلفة ومعقدة ما لم يتم تلافي أبعاد المشكلة قبل تفاقمها.

هنالك نقطة مهمة فيما يتعلق بغرس اللغة العربية وعلومها في الوقت المناسب وفي الفترة التي تتعمق فيه الحاجة لتعلمها وفي المكان المناسب، تلك النقطة هي العديد من المدارس الخاصة وما تطرحه من مناهج أجنبية. هذه المدارس، وعلى ارتفاع تكاليف الدارسة بها ورسومها الباهظة، إلا أنها تمكنت من احتلال مرتبة الصدارة من ناحية اجتذابها لعدد كبير جداً من الأبناء والبنات العرب، بل أصبحت مظهراً اجتماعياً، لاسيما في مجتمع الإمارات - أن يدرس الولد أو البنت في المدارس ذات المناهج البريطانية أو الأمريكية مثلاً - ولعل كل ذلك يعود للمفاهيم المغلوطة حول تفوق الأجنبي، وللعقدة الأزلية التي غرسها فينا الاستعمار بأن العربية ليست هي لغة المستقبل ولا لغة العلم والتكنولوجيا.

فأطفالنا يتشربون تعليمهم وثقافتهم باللغة الأجنبية، ولا يدرسون العربية إلا كمادة عابرة مثلها مثل العلوم أو التاريخ أو الرياضيات. فيا لهم من ضحايا حقيقيين هؤلاء الأطفال أجيال المستقبل. فمن المربية الأجنبية إلى المدرسة الأجنبية ثم إلى الجامعات الأجنبية، فأين وماذا سيكون مصير الهوية العربية؟ ومن أين لنا بجيل يقدس العربية ويرتضيها لغة للشارع ولغة للعلوم والمعاملات؟ إن الخوف الأكبر هو أن يصل الوضع باللغة العربية إلى مرحلة يتم التعامل معها كأي لهجة محلية لا يتوقع منها أن تسهم بأي حال من الأحوال في

تشكيل الشخصية والهوية الوطنية.

إن الصراع الآن ذو أبعاد عديدة فيما يتعلق بالمشكل اللغوي.. إنه صراع بين اللغة "العربية المهجنة" أو قل "المكسّرة" التي سيقت ليفهمها الباكستاني أو الهندي أو الآسيويون عموماً، واللغة العامية واللغات الأجنبية من إنجليزية تحتل المرتبة الأولى يليها غيرها من اللغات واللهجات الأجنبية الأخرى. بل حتى الإنجليزية المستخدمة مع الهنود وغيرهم من الناطقين بغير الإنجليزية أصلاً تجدها لغة مشوشة تعج بالأخطاء.. فالضحايا الحقيقيون من أجيالنا هم أولئك الذين تعلموا تلك اللغة العربية المكسرة أو تلك الإنجليزية المشوهة، وغابت عنهم اللغة العربية الصحيحة والإنجليزية الصحيحة كذلك!

إن المشكلة اللغوية الكائنة في منطقة الخليج العربية عميقة حقاً وذات جوانب متعددة ومؤثرة تماماً في بنية الشخصية الوطنية وفي جوهر الهوية. وعلاجها لن يكمن - حسبما نتوقع أو يتوقع الكثيرون - في تشجيع المدارس الحكومية ومحاربة تسجيل أبنائنا في المدارس غير العربية فحسب، بل إنه يكمن في اتباع سياسات التوطين والتعريب في كل الوظائف والمؤسسات وقطاعات التربية والتعليم وغيرها، بل ويكمن في إيقاف استيراد العمالة الآسيوية والأجنبية عموماً (خاصة غير المسلمة)، وفرض اللغة العربية في جميع المعاملات والدوائر الحكومية وغيرها. فالازدواجية - بل والتعددية اللغوية - أمر من شأنه أن يزعزع التعليم والتثقيف وتشكيل الشخصية والهوية القومية لأبناء الوطن.

فلا بد، إذن، من الحسم النهائي في مسائل اللغة والتعليم والإدارة والمعاملات العامة وغير ذلك من الأمور - الداخلية على الأقل - وذلك لتهيئة بنية تحتية ملائمة وأكثر ثباتاً تجاه المتغيرات العالمية. فلم يعد بالإمكان الحديث عن تطلعاتنا المستقبيلة بمعزل عن الواقع العالمي الذي تفرض فيه المركزية الغربية وجودها وسعيها نحو كسب تبعية شعوب العالم، فاتجاه العولمة يهدد بشكل لا يمكن إنكاره استقلالية مسيراتنا التاريخية والثقافية والحضارية. فهنا يتوجب علينا مراجعة الكثير من خططنا الداخلية والخارجية فيما يتعلق بدراسة الأوضاع التعليمية والخلفيات الثقافية المتاحة التي تسهم في تكون شخصية أجيالنا وأمور كثيرة أخرى تصب في إطار العملية الحضارية لمجتمعاتنا. ولعل أهل جانب يحتاج منا لوقفه عميقة هو جانب الموروث الشعبي ودوره في حفظ التوازن الثقافي والاجتماعي لأفراد المجتمع. وطالما أننا لم نعد بمعزل عن الأخطار التي تتهدد جميع شعوب العالم، فإننا بحاجة إلى استصحاب موروثنا الشعبي الحضاري ورسائله العميقة في تفعيل وعينا التاريخي،

وبحاجة كذلك إلى إعادة النظر في اعتماده لأجل التربية وبناء الشخصية القومية. فلا بد أن نطلق هذا التراث عبر الوسائط الفضائية المشاهدة أو المسموعة على حد سواء، ولا نكتفي بحفظه مدوناً على صفحات الكتب والوثائق وغيرها من الوسائل المقروءة فحسب؛ فشبابنا وأجيالنا اليوم لم يعد لديهم الوقت الذي يمكنهم من الاطلاع على مدونات أو مخطوطات أو كتب على هذا النحو من التخصص. فاتجاه كثيرين نحو الدراسات العلمية والتقنية خلق حاجزاً آخر ما بين دارسي تخصصات معينة تجاه بقية التخصصات.

إذن، فواحدة من هذه المشاكل التي تزيد الأمر سوءاً، هي مسألة حصر اهتماماتنا في مجال دراستنا الأكاديمية. فنادراً ما تجد أحد شباب اليوم ممن يدرسون هندسة الكمبيوتر مثلاً، علم بأن هناك جانباً هاماً من سياقنا التاريخي والحضاري اسمه الموروث الشعبي، ولو سمع به، لما وجدته يعلم بمدى أهميته أو دوره. وقد يطيب له وصفك بالتخلف وأنت تبحث في آثار درست وانتهى زمانها والعالم يتسابق في ميادين المعلومات والتقنيات المذهلة.

إذن فالخطوة الأخرى، هي إدخال مادة التراث الشعبي في مناهجنا المدرسية لربط الدارسين بأصولهم الحضارية التي ستشدهم بالتأكيد ناحية الاهتمام باللغة العربية التي هي الأصل في تشكيل هويتنا الثقافية عموماً ووجودنا التاريخي كذلك. ولا شك في أن من آثار اللغة العربية الواضحة توحيدها للأمة توحيداً شاملاً كاملاً، فاللغة العربية هي لغة الإسلام، والإسلام دين لكل العالم، ففي كل مكان تجد المسلمين لم يمنعهم لسانهم الأعجمي من الدخول في الإسلام، بل تجد أكثرهم أكثر حرصاً عليه، فلو تعلم هؤلاء اللغة العربية لحققوا نقطة توحد عظمى بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها. فاللغة العربية تحديداً جوهر للتوحد العميق بين الشعوب فما بالك بتمسك أهل المنطقة الواحدة بها.

وعلى الصعيد الآخر، فإن لإحياء التراث أثره في لغتنا العربية، فلو تتبعنا المخطوطات العربية والإسلامية منذ الفتوحات الأولى، وحتى عصرنا هذا لخرجنا بقراءة واضحة لمناحي تطور العربية وازدهارها، فالعربية لا تقف في نقطة واحدة كما يزعم البعض، بل تتجدد وتزدهر. ومهما دخلها من مفردات مستحدثة لتواكب أحداث العصر ومستجدات علومه، فإن ذلك لن يغير من جوهرها شيئاً. فالقرآن الكريم الذي "لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه"، سيظل القاعدة المطلقة للغة العربية الصحيحة. وقد جعلها الله سبحانه وتعالى لساناً متميزاً. "لسان الذي يلحدون به إليك أعجمي وهذا لسان عربي" صدق الله العظيم. فكل ما عدا العربية هو أعجمي، والعربية هي وحدها لغة الفصاحة والبلاغة. هذا ما يجب

أن يفتخر به كل عربي وكل مسلم قرأ القرآن العربي أو اطلع على معانيه العظيمة. هذا هو جوهر الهوية التي نبحث عنها والتي نسعى لأن يتمسك لها كل فرد من أفراد مجتمعنا، من المهد إلى اللحد.

ويتمثل الخطأ الشائع في إسناد استحالة اختزان التباين إلى "الثقافة" أو بالأصح العلاقة الخاصة تماماً التي من المفترض أن يقيمها كل فرد مع ثقافته "هو". وقد أدركنا من خلال قراءتنا لأعمال ماكس فيبر أن الإنسان كائن يتشبث بشبكة المعاني التي نسجها بنفسه. وليس هناك أي نشاط، حتى النشاط المادي، إلا وكان منتجاً في الوقت نفسه لمعان أو رموز. وتفهم أي ظاهرة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية معناه الكشف عن "مبررها الثقافي"، كما أفادنا بذلك تيار أنثروبولوجي مضاد للنفعية: فالثقافة هي نفسها التي تشكل الفائدة [٢٢].

مجمل القول، أن الطفل كائن منتم بالأصل وليس بالتطبع، باعتباره كائناً اجتماعياً منغرساً منذ البداية في شبكة من العلاقات والمؤسسية. إنه يحاط دائماً بنظام من الرغبات والتوقعات والهوية والدلالة منذ ما قبل الميلاد. ومنذ بدايات وعيه يتحول إلى باحث دائم عن هويته ومتسائل دائم عن تحديدها. تتحدد هويته الأولى من خلال العلاقة الوثيقة والمميزة مع الأم التي تشكل المعبر إلى معرفة اسمه وانتمائه وهويته الجسدية والنفسية لاحقا. ثم تتوسع الدائرة وصولاً إلى الهوية الأسرية، فالانتماء المحلي (المنزل، الحي، المدينة) ثم الانتماء الوطني من خلال الجغرافيا والتاريخ والمناسبات والأعياد والخصائص والتوجهات. وتؤدي دائرة العلاقات مع الأتراب والانتماء إلى جماعات الرفاق في المنزل والحي والمدرسة دورها الهام في تحديد الهوية وصولاً إلى تمثل (النحن) النفسية الاجتماعية: من نحن ومن ليس بنحن[٢٣].

ونرجع لنؤكد أن مرحلة الدراسة الابتدائية "تشكل فترة حاسمة على صعيد الانتماء الاجتماعي والوطني، إذ إنها مرحلة البحث عن البطولات الوطنية والتاريخية والرموز الاجتماعية، والتباهي بالأشخاص المرجعيين الراهنين منهم والأسلاف (خصوصاً بعد سن الثامنة). وهي مرحلة الوعي الحاد بالتاريخ الوطني بعد تأسيس التاريخ الذاتي. كما أنها مرحلة تكريس الانتماءات الأساسية إلى الجماعات الاجتماعية والالتزام بها والامتثال لقوانينها وأنظمتها، وتترسخ في هذه الفترة كل القيم والاتجاهات الاجتماعية من تسامح أو تعصب، فردية أو مشاركة، ومبادرة أو انقياد، وتوجه نحن صناعة المستقبل أو استهلاك طفيلي"[٢٤].

وإضافة إلى الانتماء إلى الجماعات القاعدية (أسرة، مدرسة، رفاق، جماعات منظمة أو عفوية) هناك مجمع المناخ الاجتماعي الثقافي الذي يعيشه الطفل والذي يشكل تجربته المعاشة ويكون أفقه الوجودي ونظرته إلى الذات والكون والآخرين. كما تلعب الوسائط الثقافية دوراً نشطاً جداً في صناعة هذا المناخ بشكل مباشر وغير مباشر، مفروض وانتقائي في آن معاً. ويزداد تأثيرها العفوي نظراً لحاجة الطفل والناشئ إلى الانتماء وإلى الهوية والمرجعية الاجتماعية. ولذلك لا بد من توجيه عمل هذه الوسائط كي تقدم المادة والمثيرات الثقافية والممارسات التي تعزز الانتماء[٢٥].

إن استصحاب موروثنا الحضاري لا تمليه ضرورة استمراريتنا كثقافة ذات هوية فحسب، بل كضرورة لاستمرارية الإنسانية في الوجود، ذلك أننا لم نعد معزولين عن الأخطار التي تهدد كوكبنا الأرضي. فعلى مستوى الذات نحتاج إلى استصحاب موروثنا الحضاري كمنظومة قيمية وعقدية ضرورية في تفعيل وعينا التاريخي، وإذكاء حسّنا بالانتماء، وحماية الذات من الذوبان في "طغيان" الذوق الغربي ونمط الحياة الاستهلاكي التدميري، ونزعته الاكتفائية، وتحرره الفوضوي، ونحتاج إلى استصحابه كمنهج في الفهم والنظر لنضمن ارتباطنا بـ"المطلق" والقدرة على "تحيينه" تبعاً لمعطيات الزمان والمكان[٢٦].

فالهوية هي الذاتية والخصوصية، وهي جماع القيم والمثل والمبادئ التي تشكل الأساس الراسخ للشخصية الفردية أو الجماعية. وهوية الفرد هي عقيدته ولغته وثقافته وحضارته وتاريخه، وكذلك هوية المجتمع، فإنها الروح المعنوية والجوهر الأصيل للكيان الوطني[٢٧]. ففي هذا العصر الانفجاري المعلوماتي، عصر العولمة، من الطبيعي أن يجد العالم العربي نفسه في مأزق بسبب مواجهة تأثيرات تلك الأوضاع العالمية. ومن الطبيعي كذلك أن يجد معارضة واضحة من دعاة العولمة عند أي محاولة من جانبه لإثبات نفسه كمجتمع قائم على هوية مستقلة ووجود مستقل، إذ إن ذلك يتضارب مع توجهات العولمة الأساسية.. وهي صهر العالم في بوتقة واحدة وإزالة جميع الحدود والتمايزات.

بل لعل الحديث عن الهوّية وعن الشخصية الثقافية يثير دعاة العولمة، شأنهم في ذلك شأن دعاة الحداثية، فهم جميعاً يرفضون فكرة الهوية، بل إن بعض الدعاة والكتاب عدُّوا البحث عن الهوية نوعاً من الهوس، وأصبح كثير من الألفاظ والمصطلحات يستبدل بآخر من أجل تحسين صورة المضمون وتجميلها، أو من أجل تخفيف أثر ذلك اللفظ والمصطلح ووقعه في النفوس[٢٨].

بصورة عامة إذن، يمكن القول بأن إعادة النظر في مسببات هذه التحديات التي تواجه الأمة العربية والإسلامية عموماً، يجعلنا نضع أيدينا على مجموعة عناصر في مواجهتنا لهذه التحديات، كما يؤكد على ذلك عبد الله المرابط الترغي [٣٩]، منها: الحوار غير المتكافئ بين واجهتنا وبقية الواجهات الحضارية (الأجنبية) التي تتواصل معه؛ غياب الحصانة الفكرية التي تحول دون التبعية العشوائية والذوبان في الآخر؛ فتور الوعي بالهوية الوطنية والإحساس بمقوماتها؛ غياب المعرفة بالثقافة التراثية وعدم الاحتفال بما هو مثير في تاريخنا وفكرنا؛ عدم الاستفادة من تجربة هذا الموروث الثقافي والاعتبار بمواقفه؛ ضحالة التكوين الثقافي في العلوم الإنسانية عامة وتهميش دورها واعتبارها ثقافة غير مجدية؛ وأخيراً: غياب التخطيط المستقبلي الذي تتحدّد فيه المسارات وتتحقق عنده الاختيارات.

فهذه العناصر إذن، موجودة وتنطبق على مجتمعاتنا العربية والإسلامية بلا استثناء. وهي جميعها، رغم تباينها وتعددها، تكاد تختصر المشكلة في وجه واحد تقريباً، وهو أننا لا نقوى على المواجهة، وعلى الاستفادة من هذه المواجهة، لأننا فقراء في الثقافة التي تُعرِّف بنا فتعمق فينا الوعي بالهوية، ومعنى هذا أننا من جهة أولى في حاجة إلى اعتبار الثقافة التراثية والاستفادة من تجربة المواقف فيها - كطرف في حوار هذه التحديات لتجاوز موطن التهديد فيها.

في الختام، يجب التأكيد على حقيقة أن العربية، ولكي تبلغ درجة نهضتها وتنميتها القصوى، لا بد أن تصحبها تنمية للمجتمع وتطوير لوعيه دينياً، واجتماعياً ثقافياً وحضارياً. ولعل من أولويات ذلك محاربة الإقليمية والعصبيات القبلية وغيرها والعمل على توحيد الفكر العربي. فوحدة العرب والمسلمين - أينما كانوا - محلياً، إقليمياً، خليجياً، عربياً، أو دولياً، رهن بتماسكهم وانسجامهم في لغة واحدة وفن واحد وحضارة واحدة.

المراجع

(١) د. حسين كامل بهاء الدين، "الوطنية في عالم بلا هوية: تحديات العولمة"، (دار المعارف: القاهرة، يناير ٢٠٠٠)، ص٩٠.

(٢) أعلاه، ص٩٢.

(٣) أعلاه، ص ١٠٩.

(٤) أعلاه، ص١٣٤-١٣٥.

(٥) أعلاه، ص١٣٥.

(٦) أحمد حيدر، "إعادة إنتاج الهوية" (دار الحصاد: دمشق، ط١، ١٩٩٧)، ص١٣٦.

(٧) أعلاه، ص١٣٧.

(٨) مقدمة: "التلفزيون والطفل: رؤية أمنية"، (القيادة العامة لشرطة دبي، مركز البحوث والدراسات، ط١، ١٩٩٨)، ص١٧.

(٩) فاروق بدران ومفيد سرحان، تحرير: "دور الإعلام في التنشئة الأسرية"، (وقائع الندوة التي نظمتها جمعية العفاف الخيرية: عمان - الأردن، أيار/مايو١٩٩٧)، ص٨٤.

(١٠) أعلاه، ص٨٩.

(١١) سبق ذكره (مقدمة، التلفزيون والطفل)، ص٧-٨.

(١٢) أعلاه، ص١٩.

(١٣) د. عصام نصر سليم، "تأثير السلوك الانحرافي لشخصيات الرسوم المتحركة على الطفل: دراسة تحليل مضمون"، في: "التلفزيون والطفل: رؤية أمنية"، (القيادة العامة لشرطة دبي، مركز البحوث والدراسات، ط١، ١٩٩٨)، ص١٩٣.

(١٤) سبق ذكره (حسين كامل، الوطنية)، ص١٥٢-١٥٣.

(١٥) أعلاه، ص١٥٣.

(١٦) أعلاه، ص١٧٢.

(١٧) مقدمة: "الطفل والرعاية الاجتماعية والنفسية"، إعداد (دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض، ١٩٨٨)، ص١٣.

(١٨) د. يوسف عبد الفتاح محمد، "الزواج من أجنبيات وأثره على أبناء الخليج العربي"، (دار الفكر العربي: بيروت، ط١، ١٩٨٨) ص٤٤.

(١٩) د. علي الهادي الحوّات وآخرون، "رعاية الطفل المحروم: الأسس الاجتماعية والنفسية للرعاية البديلة للطفولة"، (معهد الإنماء العربي، الطبعة الأولى، ١٩٨٩)، ص٤٠.

(٢٠) أنيسة فخرو، "جدلية العلاقات بين الثقافة والتعليم"، ص٥٦.

(٢١) عبد العلي الودغيري، "الهوية المغربية والمشكل اللغوي"، في: "مستقبل الهوية المغربية أمام التحديثات المعاصرة"، (ندوة "لجنة القيم الروحية والفكرية" التابعة لأكاديمية المملكة المغربية، تطوان: ٦-٧ يناير ١٩٩٧)، ص١٥٤.

(٢٢) جان فرانسوا بايار، ترجمة: حليم طوسون، "أوهام الهوية"، (كتاب العالم الثالث، دار العالم الثالث: القاهرة، ط١، ١٩٩٨)، ص٢٣.

(٢٣) المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي بمناسبة السنة الدولية للأسرة، إعداد: "التنشئة الاجتماعية: بين تأثير وسائل الإعلام الحديثة ودور الأسرة"، (سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية (٢٥)، المنامة - البحرين، ١٩٩٤)، ص٦٠.

(٢٤) أعلاه، ص٦٠-٦١.

(٢٥) أعلاه، ص٦١.

(٢٦) محمد أمزيان "التوفيق بين الموروث الحضاري والتطلعات المستقبلية"، في: "مستقبل الهوية المغربية أمام التحديات المعاصر: ندوة (لجنة القيم الروحية والفكرية) التابعة لأكاديمية المملكة المغربية، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة الدورات، تطوان - الرباط، ٦-٧ يناير ١٩٩٧، ص٦٩.

(٢٧) أعلاه، ص١١٣.

(٢٨) ناصر الدين الأسد، "الهوّية والعولمة"، في: "العولمة والهوية: موضوع الدورة الأولى لسنة ١٩٩٧"، (مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة الدورات، الرباط ٥-٧ مايو ١٩٩٧)، ص٥٧.

(٢٩) عبد الله المرابط الترغي، "تجربة الموروث الثقافي وخدمة الهوية المغربية"، في: "مستقبل الهوية المغربية أمام التحديات المعاصرة: ندوة (لجنة القيم الروحية والفكرية) التابعة لأكاديمية المملكة المغربية، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة الدورات، تطوان - الرباط، ٦-٧ يناير ١٩٩٧، ص٨٨-٨٩.

هوية الطفل العربي المعاصر: بين الموروث والواقع والحداثة

د. غسان إسماعيل عبد الخالق

للعلم فقط

لست متأكداً من عدد الذين يعلمون أن الهَويّة (بفتح الهاء) تعني على الصعيد المعجمي العربي: (البئر البعيدة القعر)!! وأن الهُوّية (بضم الهاء) تعني على الصعيد المعجمي والفلسفي العربي الحديث: (حقيقة الشيء أو الشخص التي تميزه عن غيره) وعلى الصعيد الاجتماعي المدني العربي الحديث: (بطاقة يثبّت فيها اسم الشخص وجنسيته ومولده وعمله .. وتسمى البطاقة الشخصية أيضاً).

ولست متأكداً أيضاً من عدد الذين يعلمون أن ثمة انزياحاً قد طال مبحث الهوية تاريخياً وفلسفياً ومعرفياً، ويتمثل في انتقال دلالة الهُوّية (بضم الهاء) من المعنى الفلسفي (وجود الموجود) أي وجود الإنسان بإطلاق - وهو المعنى الذي رسخه أرسطو وأخذ به الفلاسفة العرب المسلمون بدءاً من الكندي مروراً بالفارابي وابن سينا وانتهاء بابن رشد - إلى المعنى الانثربولوجي الثقافي الحديث (العلامات الفارقة لذات الموجود) وهو المعنى الذي رسخه ديكارت وتبعه فيه بهذا القدر أو ذاك معظم أعلام الفسلفة الحديثة بدءاً بكانت مروراً بهيجل وانتهاء بهيدجر. كما تبعه فيه معظم المشتغلين العرب المعاصرين في مبحث الهوية.

والطريف في هذا الانزياح أن الفهم اللغوي البسيط لمسألة (الهَوية أو الهُوية) بمعنى المستقرَ البعيد للأشياء والناس بعامة هو الأكثر انسجاماً مع مبحث الهوية الفلسفية، وأما الفهم الحديث لمسألة الهوية فهو انتقال بالمعنى من حيز البحث الفلسفي البحت في جوهر وجود الموجود (الإنسان) إلى البحث الأنثروبولوجي في العلامات الفارقة لوجود كل موجود. أي البحث في خصائص الأنا أو (نحن) القومية في مواجهة الآخر أو (هم) غير القومي/القوميين.

وبوجه عام، يمكن التمييز بين الفهم اللاعلمي للهوية القومية والفهم العلمي لهذه الهوية بالقول: إن الفهم اللاعلمي للهوية القومية مؤسس على نحو مباشر أو غير مباشر على العامل البيولوجي (فرادة العرق)، أو على العامل الجغرافي الطبيعي (فرادة الموقع)، أو على الأسلوب الإسبارطي في ترَبية الأطفال. وتتمثل خطورة هذا الفهم للهوية القومية بوجه عام في أنه يمكن أن يقود إلى الاعتقاد بوجود طبيعة أو عقلية سامية متأصلة لهذه القومية أو تلك أو العكس من ذلك. وبخصوص الهوية العربية، فإن هذا الفهم سوف يخرج

من دائرة العروبة كثيراً من المفكرين والعلماء والمبدعين الذين يتحدرون من أصول غير عربية لكنهم ولدوا وعاشوا وكتبوا في كنف الحضارة العربية، علاوة على أن خطر الركون إلى التفوق العلمي الذاتي والاتجاه إلى الاعتقاد بالاكتفاء الحضاري الذاتي الذي يمكن أن يقود إليه الاعتقاد بعبقرية العرق لا يقل عنه خطراً الاعتقاد بعبقرية المكان لما يترتب على ذلك من احتمالات الركون إلى وهم الاكتفاء البيئي أو الحصانة البيئية. وقد أثبتت التجربة التاريخية القديمة والحديثة والمعاصرة أن مقولة التفوق العقلي أو المكاني إذا لم تقترن بالإبداع الحقيقي والإنجاز المادي الملموس وهمٌ مدمِّر ويزداد تدميراً كلما كان الفارق بين الواقع الحضاري والمثال المنصوب كبيراً. ولهذا ينبغي التحفظ بشدة على مقولات المستشرق غرونباوم ومن بعده هنتنغتون بخصوص وجود (عقلية) قارة خاصة بالعرب أو بالمسلمين، كما ينبغي التحفظ بشدة على كثير من المتحمسين للهوية العربية الذين ينطلقون في حماسهم لها من الاعتقاد بالتفوق العرقي أو المكاني العربي غير المقترن بالدعوة إلى الإبداع والتحديث أو الذين ينطلقون في حماسهم لها من الاعتقاد بوجود آليات تفكير (عقلية) عربية خاصة بالعرب دون الأجناس البشرية الأخرى.

ومن نافل الحديث القول إن أيما دعوة للهوية القومية تأسيساً على (إرهاف الحد) في تربية وتعليم الأطفال وإخضاعهم إلى أساليب ووسائل تعسفية في التعليم لن تقود إلا إلى إطلاع جيل مشوّه نفسياً وعقلياً وثقافياً واجتماعياً. وقد أفاض ابن خلدون في (مقدمته) في الإنحاء باللائمة على كل من يضطهد الأطفال عقلياً وتعليمياً وحذر تحذيراً بالغاً من النتائج النفسية والاجتماعية الفردية والجماعية الخطيرة التي يمكن أن تترتب على ذلك.

وأما الفهم العلمي للهوية القومية المضبوطة بالمنهج الاجتماعي التاريخي فيتلخص في وجود درجة من "التماثل الملحوظ في طرق التفكير والشعور والسلوك الذي يمارس (هيمنة ملحوظة) في مرحلة تاريخية معينة". ولا بد لهذا الفهم كي يصح أن يكون خلاصة لواقع قام أو هو قائم فعلاً وليس استشرافاً عاطفياً يمكن أن يقوم أو لا يقوم.

إذن فإن ما استقر عليه الباحثون والدارسون المعدودون بخصوص الهوية يتخلص في أنها مجمل أنماط التفكير والشعور والسلوك والمعاش. وبهذا المعنى فإن الهوية هي محصلة ما كان وما هو كائن وما قد يكون. إن الهوية هي جماع الواقع التاريخي والسياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، والمثال الذي تتجه إليه هذه المؤشرات كلها من جهة أخرى. لكن المثال قد يتحقق كله وأكثر منه، وقد يتحقق بعضه، وقد لا يتحقق أبداً. وبالقدر الذي

يتزايد معه الفارق بين الواقع المعطى والمثال المنصوب تهتز الهوية وتتأزم.

إن من الأهمية بمكان ضرورة التنبيه على أن ارتفاع نبرة الكلام على الهوية لا يعني أن الهوية في أحسن حالاتها، بل قد يكون هذا الارتفاع في النبرة مؤشراً على ترنح الهوية. كما أن خفوت الكلام على الهوية لا يعني بالضرورة أن الهوية غائبة. إن الإنسان بطبعه لا يتحدث عما يمتلكه فقط بل عما هو محتاج إليه أو هو ممنوع عنه أو هو مشتاق له. وباختصار فإن الإنسان لا يتحدث بصوت عال أو منخفض إلا عما يمتلكه حقيقة أو يفتقده حقيقة. ومن الأهمية بمكان ايضاً ضرورة التمييز بين الاتجاه إلى امتلاك الهوية بدافع داخلي ذاتي تلقائي أو الاتجاه إلى استنفار الهوية بدافع خارجي قسري. فشتان بين منتَج الهوية غير المهدَّدة وبين منتَج الهوية المهدَّدة.

الهوية العربية تاريخيا

وفي هذا السياق يمكن القول إن الحضارة العربية قد شهدت حقبة تميزت بالسعة والاستقرار والشعور البالغ بالثقة وانعدام الإحساس بالمهدِّدات الخارجية، لعلها امتدت من نهاية القرن الأول الهجري وحتى منتصف القرن الثالث الهجري - وهناك من يمتد بها حتى نهاية القرن الرابع الهجري - ومن الملاحظ على الحضارة العربية في هذه الحقبة بوجه عام أنها سعت سعياً حثيثاً تلقائياً إلى تعميق هويتها الذاتية عبر الانفتاح على العالم وإعادة بناء المشروع المعرفي العالمي اليوناني - الروماني – الهندي - الفارسي - الصيني .. الخ، وتصعيد آليات التفكير العقلاني عبر علم الكلام وإفساح المجال للتعددية الفكرية والثقافية ما دامت لا تمس شرعية الدولة العربية ولا تنافس هذه الدولة في واجباتها أو في مظاهر سيادتها، علاوة على إفساح المجال للتعددية الاجتماعية وتصاعد أنماط العيش المديني. كل ذلك يمكن تلمسه في كتابات الأدباء والنقاد والفقهاء والمتكلمين، كما يمكن تلمس حجم الحرية الفكرية التي أتاحت لكثير من الفقهاء التأليف في موضوعات يتحرز كثير من فقهائنا في هذه الأيام من الخوض فيها. كان ثمة تقدير عال لأدب المؤانسة والنوادر الذي عكس إحساس العربي المسلم بالاسترخاء الحضاري الإيجابي. ولم يخل منتج الحضارة العربية طبعاً - كأي حضارة تمتلك إحساساً بالتفوق الكوني - من مواقف أو نصوص استعلائية دافعها الأول الفرق المادي أو المعنوي الذي كان يمكن للعرق المسلم أن يلمسه بسهولة بالغة في سياق أي مقارنة بين الواقع الحضاري العربي الإسلامي آنذاك وأي واقع حضاري آخر، وقد تكفي الإشارة بهذا الصدد إلى رحلة ابن فضلان إلى بلاد الروس لتلخيص دوافع هذا الاستعلاء، والتي يمكن الوقوف

على مئات الأمثلة المشابهة له - دوافع ومضامين - في كتب الرحالة والمستشرقين الأوروبيين.

ومن جهة أخرى، فقد شهدت الحضارة العربية حقباً تميزت بالتوتر واللاستقرار والشعور البالغ بالخوف وتزايد الإحساس بالتهديد الخارجي وخاصة إبان الغزو المغولي وبعده وإبان الحروب الصليبية وبعدها، ومن الملاحظ بوجه عام أن الحضارة العربية في هذا الحقب قد مالت إلى تعميق هويتها الذاتية عبر الانغلاق على ذاتها وإيقاف المد العقلاني بمقاومة علم الكلام والفلسفة وعلوم الأوائل (الأغيار) ومحاصرة التعددية الفكرية والثقافية والاجتماعية، وتراجع أنماط العيش المديني قبالة تصاعد أنماط العيش الإقطاعي/ القلعاوي/ العسكري، وانحسار حرية التعبير وتصاعد عقلية التحريم والتكفير. وهذه السمات جميعها يمكن رصدها لدى كل الحضارات غير العربية في طور اللاستقرار والشعور البالغ بالخوف أو الإحساس بالتهديد الخارجي.

ولسوء حظ الحضارة العربية فإن العثمانيين الذين استمدوا شرعيتهم لحكم العرب من الرسالة العربية الإسلامية، قد وحدوا العرب وحموا حدود الوطن العربي عبر أنظمة حكم وإدارة إقطاعية عسكرية قمعية انتهت باستهداف اللغة العربية ذاتها والعنصر العربي ذاته، بعد أن تم ترسيخ كثير من أنماط التفكير والشعور والسلوك والعيش السلبي المفارقة على أرض الواقع الكائن لما كان أو ما ينبغي أن يكون، وهو ما أدى إلى اتساع الفجوة بين الهوية التي تحققت والهوية الواقعة. ومع أن النهضة العربية الأولى باتجاهاتها وملامحها ورموزها السياسية والثقافية العسكرية قد جهدت لإحياء الهوية العربية المأمولة (ما كان منها وما ينبغي أن يكون) إلا أن جملة من العوامل الداخلية والخارجية (الاستعمار الغربي ومظاهر التخلف الحضاري) قد حالت على امتداد قرن كامل (القرن العشرين) دون تبلور نموذج سياسي مادي ومعنوي قومي يمكن القول بأنه جسد الحد المطلوب من الهوية المأمولة.

الطفل العربي... واقع ومستقبل

مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الشديد، أنني لست من أنصار المدرسة التي تربط تحقيق الهوية بنمط صارم من التربية المخصوصة الموجهة للطفل، نظراً لما قد يقع جرّاء ذلك من مبالغة أو عسف أو اضطهاد عقلي ونفسي للطفل، ونظراً لأن هذه المدرسة تفصل بوعي أو دون وعي بين مراحل النمو المختلفة للفرد والتي ينبغي النظر إليها على أنها سلسلة متصلة من الإمكانات والاحتياجات والطموحات، أقول: مع ضرورة أخذ ما تقدم بعين الاعتبار الشديد فإنني أرى أن الطفل العربي وعلى صعيد الهوية موزّع بين:

١- موروث إيجابي معظمه مكتوب ينتمي إلى المتن العربي الإسلامي الأصيل وإلى حقبة الاستقرار والإنتاج الإيجابي. ويتلخص في التشبث بالفضيلة وقيم الحق والخير والجمال، والعقلانية، واحترام الاختلاف والاجتهاد والتنوع، والاعتزاز بالمؤسسة الجامعة والنظام أو النسق الاجتماعي.

٢- موروث سلبي مكتوب وغير مكتوب: ينتمي إلى الهامش الذي تراكم فوق المتن العربي الإسلامي الأصيل حتى كاد يغيبه في حقب اللاستقرار والتوتر والشعور بالخوف والإحساس بالتهديد ويتلخص في اللاعقلانية والتفكير الخرافي، والانفصام بين قيم المثال والممارسات على أرض الواقع، الأنانية الفردية وتضخيم الذات، تعظيم نموذج البطل الخارق، احتقار التعددية والاجتهاد وتعظيم التسلط والاستبداد، التشكيك بالمؤسسة الجامعة والنظام أو النسق الاجتماعي.

٣- منتج مادي ومعنوي غربي وافد، يتدفق عبر وسائل الإعلام المختلفة، وعبر أنماط الاستهلاك والعيش، ويتزايد بفعل الثورة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ويأخذ آماده القصوى الآن في عصر (العولمة):

- منه ما هو إنساني مشترك.
- ومنه ما هو عقلاني علمي.
- ومنه ما هو خرافي.
- ومنه ما هو عقلاني علمي خرافي.
- ومنه ما هو صادم.
- ومنه ما هو مرفوض.

والتساؤل الذي ينبغي طرحه ها هنا هو

إذا افترضنا جدلاً أن الإنسان العربي الناضج قادر على التوازن بين هذه المعطيات الثلاثة - وهو ليس كذلك بالتأكيد - فكيف يمكن للطفل العربي أن يتوازن؟!

- كيف يمكن للطفل العربي أن يتوازن بين موروث إيجابي يحض على الوحدة السياسية ويحققها لحقبة طويلة وموروث سلبي وواقع ناتئ يعج بالتجزئة من جهة، وبين نموذج غربي يحتفي بالوحدة والاندماج والتكتل من جهة أخرى؟!

- كيف يمكن للطفل العربي أن يتوازن بين موروث إيجابي يحض على النظر العقلي من جهة ويحتفي بالعمل وموروث سلبي وواقع ماثل يمور بالخرافة والأساطير من جهة، وبين

نموذج عقلاني علمي متجذر رغم هامشه الخرافي من جهة ثالثة؟

- كيف يمكن للطفل العربي أن يتوازن بين موروث إيجابي يحض على الشورى والانتخاب وتقديم الآخرين على الذات وموروث سلبي وواقع ماثل يغوص في الاستبداد ويقمع الحريات من جهة، وبين نموذج غربي ديمقراطي يحترم تعدديته واختلافاته واجتهاداته؟!

كيف .. وكيف.. وكيف؟!

إن محصلة هذا الاستقطاب الشديد هو التعلق اللفظي - البلاغي - العاطفي بالهوية العربية، والتعامل معها على أنها ميتافيزيقا متعالية تقبع في مكان ما من هذا العالم، لكنها على أرض الواقع ليست متحققة، إنها راية في مهب الريح لم تمسك بها أصابع الطفل العربي رغم أنه لا يتوقف ليل نهار عن ترديد عوامل الوحدة العربية: الدين، اللغة، التاريخ، الجغرافيا، الآمال والآلام المشتركة.

فكيف يمكن بناء (هوية للطفل العربي)؟

إن تحقق الإجابة عن هذا السؤال كفيل بسحب أسئلة كثيرة تتعلق - كما أرى - بكيفية تجاوز المأزق الحضاري العربي. وأول خطوة في اتجاه البناء تتمثل في تعريف الهوية نفسه. علينا أن نتوقف عن التفكير بالهوية على أنها ماهية متعالية سامية منفصلة عنا تماماً وأن نقر بأن الهوية هي جماع ما نتوفر عليه من إيجابيات فنعمل على ترسيخها وما نتوفر عليه من سلبيات فنعمل على استبعادها. إن جانباً من الهوية وبهذا المعنى هو صيرورة اجتماعية تاريخية قابلة للحذف والإضافة لكنه في جانب منه خصوصية تحتاج إلى صيانة. وفي الهوية العربية كما عبرت عن ذاتها في أوج صعودها خصوصيات كثيرة سبقت الإشارة إليها تجعلها راسخة في ذاتها وصنواً لكثير من الخصوصيات الحضارية التي سبقتها أو التي تلتها.

وثانية الخطوات تتمثل في إعادة التأكيد على أن العربي هو ابن العالم وليس نقيض العالم. إنه ابن رسالة أكدت عالمينيتها في ثلاثة وسبعين موضعاً في القرآن الكريم بمعنى الخلق على العموم والناس على الخصوص. إنه ليس محصلة (وبضدها تتعرف الأشياء) وإلا أصبح رد فعل مناقض لكل صواب أو خطأ حضاري آخر. إنه محصلة ما أراد وما يريد وما سيريد ذاتيا وتلقائيا.

وثالثة الخطوات تتمثل في رفع التناقض بين الواقع والتاريخ عبر إعادة كتابة هذا التاريخ بعد أن انتهى زمن الفِرق من جهة، وفي رفع التناقض بين ما يتعلمه الطفل

العربي في المدرسة وبين ما يتم تلقينه إياه في المنزل من جهة ثانية، وفي رفع التناقض بين ما يتعلمه الطفل العربي في المدرسة وبين ما يتم إنتاجه من قبل السلطات السياسية العربية.

- إن الطفل العربي يحمل انطباعاً تاريخياً وردياً مثالياً بلاغياً تلفيقياً بدعوى أننا ينبغي - على سبيل المثال - أن نغلب الصيغة الوحدوية في وعيه على الصيغة الشقاقية، ولكن ما يحدث أنه سرعان ما يكبر ويكتشف قليلاً أو كثيراً من فصول الشقاق والصراع الخافت أو الدموي، وسرعان ما يفقد الثقة في النظام التعليمي الذي استغفله إلى هذا الحد.

- كما أن من حق الطفل العربي أن يقارن بقسوة بين ما يتعلمه في المدرسة عن أنماط الفضيلة (لذاتها) وبين ما سيلاحظه تباعاً في المنزل بخصوص ارتباط الفضائل بالتباهي أو التفارق بين ما يقال أمام الناس وما يُسرُّ به حقيقة. إن حل هذا الترافع بين المنهج الدراسي البراني والمنهج المنزلي السراني يتمثل في العودة إلى (الوسط الذهبي) عند أرسطو وهو الوسط الذي احتفى به العرب كثيراً في أوج صعودهم الحضاري وأكثروا من الثناء عليه: فالشجاعة مثلاً منزلة بين الجبن والتهور، والكرم منزلة بين البخل والإسراف. ومن نافل الحديث القول إن احتفاء العرب المسلمين بهذه القيمة مردّه إلى تأكيدها في القرآن الكريم)(ولاتجعل يدك مغلولة الى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتقعد ملوماً محسوراً) الإسراء(٢٩).

- إن الطفل العربي كما هو الإنسان العربي بحاجة ماسة إلى ما يرفع الحرجَ عن ذاته وما يقلل من إحساسه بالضآله أو عدم القدرة على مسامتة النموذج عبر عودته إلى الأصيل في هويته وفي مكونات هذه الهوية.

- والطفل العربي معذور لأن عبادة الفرد/ الزعيم وثقافة المديح وتجنب النقد الإيجابي المسؤول الشجاع، ومحاصرة التعددية هي بعض ما ترسخه لديه المؤسسة السياسية العربية، الرسمية وغير الرسمية، تعزيزاً لكل أو بعض ما يتم تلقينه إيّاه في المنزل، وخلافاً لكل أو بعض ما يتعلمه في المدرسة: الجماعة أهم من الفرد، خطورة التزلف والنفاق، ضرورة النقد الموضوعي الهادف، أهمية الاستماع إلى الآخرين واحترام الرأي الآخر.

إن ما ينبغي علينا القيام به كي يمتلك الطفل العربي هويته الكاملة أو الخالصة ليس بالقليل، لأنه يمثل في الواقع كل ما ينبغي أن نقوم به كي ننهض ونتجاوز مأزقنا الحضاري ونستأنف دورنا الريادي والإنساني في هذا العالم: الوحدة السياسية، الثقافة العربية الإسلامية الإنسانية العقلانية العلمية، الديموقراطية الفكرية والاجتماعية، إنهاء الازدواجية والانفصام في التعبير والتفكير والممارسة، الخروج من قمقم الذات والانفعال السلبي إلى أفق الفعل والتفاعل الإيجابي.

المراجع

١. المعجم الوسيط، الجزء الثاني، دار الفكر.
٢. الهوية والزمان، فتحي المسكيني، دار الطليعة.
٣. حدود الهوية القومية ، د. نديم البيطار، دار الوحدة.
٤. رسالة ابن فضلان، ابن فضلان، دار صادر.
٥. المقدمة، ابن خلدون، دار نهضة مصر.
٦. الاستشراق بين مؤيديه ومعارضيه، هاشم صالح، دار الساقي.
٧. صدام الحضارات، هنتنغتون، دار سطور.

هوية الطفل العربي من منظور قانوني

أ. علاء العرموطي

مقدمة حول الهوية والثقافة

انفجرت الثورات في كل المناطق التي كان للشيوعية فيها قصب السبق، وكانت تلك بدايات نهاية الحقبة الاشتراكية مجسدة بالعملاق السوفييتي. وقامت الثورات في كل مكان من دول شمال وسط أوروبا ناشدة الحرية والديموقراطية ومطالبة بالاقتصاد الحر وبالفردية. لقد بدا واضحاً حينها أن العالم بحاجة إلى رؤية جديدة، في مواجهة مشكلات من نوع جديد.

العالم الرأسمالي ممثلاً بالعملاق الأمريكي كان سريعاً في استغلال الموقف. أخذ يبلور مفاهيم جديدة حول الثورة المعلوماتية والتقدم التكنولوجي. ظهرت العولمة وأخذت الآلة الإعلامية الغربية تساند ذراعها في محاولة التنظير لهوية عالمية جديدة مركزها الإنسان الغربي. ظهر فوكوياما في (نهاية التاريخ) وظهر هانتنغتون في (صدام الحضارات)، والكتابان قائمان على فكرة تفوق الحضارة الغربية على غيرها من الحضارات.

إن انهيار الأبنية الأيديولوجية الكبرى التي كانت تملك خاصية الاحتواء والاستقطاب الأيديولوجي لما عداها من هويات ثقافية حتّم على إنسان هذه الحقبة الجديدة، أن يعود باحثاً عن هويته الثقافية والعرقية وعن أبعاد تميزها الثقافي. وفي غمرة هذه المحاولة انفجرت صراعات العالم. وفي هذا السياق يبدو مناسباً أن نعرض للهوية والثقافة بتعريفات موجزة.

الهوية

هي ماهية الشيء. جوهره الذي يعبر عن حقيقته. هي ما يجعل الشيء متميزاً باستمرار عن غيره. وبمعنى آخر؛ هي مجموعة الصفات الثابتة والجوهرية في الأشياء والأحياء. المكان له هويته وللإنسان هويته المتفردّة عن غيره. إن الثوابت الجغرافية التاريخية والموروثات الثقافية عناصر مكونة للهوية.

الثقافة

"هي ذلك الكل المركب الذي يتضمن: المعرفة، والاعتقاد، الفن والقانون، والأخلاق، والعرف، وأية قرارات أو عادات يكتسبها الفرد بوصفه عضواً في المجتمع". وهي "ذلك الكل المركّب الذي يتألف من كل ما نفكر فيه أو ننهض بعمله، أن نملكه كأعضاء في المجتمع" أو "الاتجاهات والقيم السائدة في مجتمع معين، كما تنعكس في الرموز اللغوية والأساطير

وأساليب الحياة ومؤسسات المجتمع التعليمية والدينية والسياسية". ويرى (جاكولب) أن العنصر الرابط في كل أمة هو الدين، ومن جهة أخرى فإن العناصر الموحدة للأمة هي اللغة والأخلاق والقوانين والمؤسسات الاقتصادية والعلوم والفلسفة والتكنولوجيا، وهذه المجالات في كل أمة لا بد أن تكون متسقة وموحّدة، وكلها يطلق عليها لفظ ثقافة. ويؤخذ على هذا التعريف أنه أغفل الثوابت الجغرافية والمتغيرات التاريخية التي في تفاعلها مع المكان تمثل بوتقة الانصهار لكافة عناصر الثقافة الأخرى فيها.

وعليه فإن الهوية الثقافية هي الرمز أو القاسم المشترك أو الخط الراسخ الذي يميز فرداً أو مجموعة من الأفراد أو شعباً من الشعوب عن غيره. أما بالنسبة لنا نحن العرب فإن أهم ما يميز الهوية الثقافية، في السائد من الآراء، هو عنصر الدين وعنصر اللغة العربية.

هوية الطفل العربي

يقول الشاعر الجاهلي الأعرابي، وهو من أولئك الناس الذين درجنا على وصفهم بالجلافة والقسوة :

وإنـمـا أولادنـا بـيـنـنـا ... أكبادنا تمشي على الأرض

لوهبت الريح على بعضهم ... لامتنعت عيني عن الغمض

إن حديثي في هذه الورقة عن هوية الطفل العربي، سيكون من زاوية قانونية. وهي زاوية أرى أنها مستحدثة في أي كلام عن هوية هذا الطفل. فلقد تعودنا الحديث عن الطفل من زاوية قانونية أن يكون الحديث عن حقوق الطفل بشكل عام وبخاصة تلك الحقوق الملحة التي تم تأطيرها ضمن الأطر القانونية المعلومة والمعروفة لمعالجة الانتهاكات المباشرة التي تقع على الأطفال وتلك التي تستوجب الالتفات إليها والعناية بها على خلفية ضعف طبيعة الطفل وعدم قدرته على حماية نفسه بنفسه. لذلك كانت القوانين توضع وتشرع لحماية تلك الجوانب الأكثر إلحاحاً في لفت النظر إليها. وهي بطبيعتها تتعلق بحياة الطفل وحمايته من الأذى والاستغلال المادي والمعنوي وحقه في التعليم، وحقه في العيش الكريم، وفي أن تتوفر له بيئة صالحة لنمو جسدي سليم وتفتح عقلي صحيح، والحصول على ثقافة تؤهله لممارسة حياة كريمة ومتكاملة. لقد قامت التشريعات المحلية والعهود والمواثيق الدولية بمعالجة هذه الجوانب، وانشغل الباحثون والكتاب القانونيون بالتعرّض لهذه الأطر التشريعية من هذه الزوايا التي تحدثت عنها. ولكن من يحاول أن يقارب موضوع هوية الطفل من زاوية قانونية سيصطدم لا محالة بحقيقة أن هذا الموضوع لم يكن عنصراً أساسياً في هذه الأطر

وكل حديث عن ثقافة قومية أو وطنية للطفل إنما جاء مباشرةً وسطحياً، وغالباً ما تتم الإشارة إليه في المقدمات والديباجات لا في صلب النصوص القانونية أو في آليات تنفيذ هذه النصوص. صحيح أن هذا الموضوع بالذات خاض فيه الكثيرون وتحدث عنه الكثيرون وسلط عليه الضوء باحثون وعلماء، وانشغل به فلاسفة ومصلحون إلا أن جميع هؤلاء لم تكن منطلقاتهم قانونية بل اجتماعية وسياسية وفلسفية وفكرية. وكان السياق النظري الذي انطلقوا منه في معالجتهم سياقاً فكرياً في الدرجة الأولى. خاصة سياق الحديث عن العولمة وآثار العولمة على شعوب الأرض وثقافاتهم وهوياتهم القومية والثقافية والوطنية. وتم التنبيه على مخاطر العولمة ضمن هذه السياقات، فانقسم الباحثون ما بين مستنكر لها متخوف منها وبين مسبح بحمدها مسترسل في تحليل منافعها، وما بين قوم ناظرين فيها بشكل عقلاني محاولين أن يستخلصوا الدروس وأن يضعوا أساساً عقلانياً للتعامل مع ظاهرة العولمة تعاملاً جدياً مسئولاً بعيداً عن محاولات النفي الكامل أو التبني الكامل.

إذا كان من المنطق أن توضع التشريعات لحماية الطفل من الأذى ومن الجوع ومن الاستغلال وفرض حقوق معينة كحقه في التعليم وفي الثقافة وفي الرعاية، فإن عنصر الهوية الثقافية للطفل لم يكن على سلم أولويات واضعي التشريعات والمواثيق الدولية. والسبب بسيط وهو أن للهوية والثقافة آليات اجتماعية وحضارية معقدة لدى كل شعب كفيلة بالحفاظ عليها فإذا ما تعرضت ثقافة أو هوية ما للتحلل أو للانقراض فإنها تتعرض لها ضمن فترة زمنية متطاولة قد تستغرق عشرات أو حتى مئات السنين. وكان ذوبان هوية ثقافية ما يخضع لقوانين تاريخية واجتماعية معقدة لا ينفع معها تشريع أو اتفاقية دولية لحمايتها.

ولكن هل ينطبق هذا على الحقبة التي نعيش؟ إن الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي الذي بدأ يتمدد فوقنا وبيننا بتسارع مذهل كفيل بأن يقلب هذه النظرة رأساً على عقب. والذي يزيد المسألة حدة هو أن هذا الانفجار المعرفي وهذه الثورة التكنولوجية محصورين بمنتج وحيد هو الغرب الرأسمالي وعلى وجه الخصوص الرأسمالي الأمريكي بكل جبروته وضراوته وبكل غطرسته ونزعته للهيمنة وبكل قيمه وأخلاقياته التي نعرفها. إن العولمة كما يؤكد كثير من الباحثين والمفكرين العرب وغير العرب إنما هي محاولة جديدة ومغامرة جديدة للرأسمال الأمريكي يسعى من خلالها إلى تنميط العالم ثقافيا وإلى رصه ضمن منظومة قيمه الخاصة لا باعتباره رسولاً جديداً يحمل معه رسالة إنسانية جديدة للبشر بل باعتباره تاجراً يسعى إلى خلق سوق جديدة تستوعب نزعته التوسعية التي تكاد تفيض عن

حدود هذا الكوكب الصغير.

لكل ذلك لن نجد في تشريعاتنا الوطنية في الأردن أو في الدول العربية أو حتى في غيرها من الدول، فيما أعلم، ما يأخذ بعين الاعتبار هذا الخطر الداهم الذي يتهدد ثقافتنا العربية وهويتنا العربية. ومن المفهوم والمعلوم أن أية محاولة تشريعية أو غير تشريعية للحد من هذا السيل الجارف من القيم والأخلاق الغربية الأمريكية الرأسمالية لا بدّ أن تبدأ بالطفل.

أخلص من كل ذلك إلى الحديث عن القوانين والتشريعات

لنبدأ بالدستور الأردني وهو، بالمناسبة، من أكثر الدساتير حداثة وتطوراً على مستوى العالم، ولكن فيما يتعلق بالطفولة نجد غياباً للبعدين النفسي والاجتماعي. فالدستور الأردني لم يستخدم أية عبارة تتعلق بحماية الطفل بشكل عام ناهيك عن حماية هويته الثقافية. الدساتير العربية الأخرى ربما لا تضاهي الدستور الأردني في تطوره وفي مفاهيم الديموقراطية والحريات التي تضمنها هذا الدستور، لكنك تجد فيها نصوصاً تتحدث عن الأسرة باعتبارها أساس المجتمع وعن ضرورة حماية الطفل من أي استغلال وفساد جسماني أو روحي. تجد ذلك في دساتير الكويت وقطر والعراق والسودان واليمن وفي مواد مختلفة ومتشعبة الصياغات.

ولكن هذه الدساتير لا تولي عنايتها لموضوع حماية الهوية الثقافية للطفل. وهو أمر جدير بالالتفات إليه. وإن تضمين الدستور نصوصاً تؤكد وتثبت أهمية الهوية الوطنية والثقافية أمر في بالغ الأهمية، فالدستور دائماً هو القانون الأعلى في أي دولة، له وزن نوعي خاص، وله جلاله الذي يعطي لنصوصه احتراماً وتقديراً خاصين، وسلطة قانونية معنوية من نوع خاص. الدستور هو القانون الأسمى وهو الذي يمثل التعاقد الاجتماعي لمجتمع ما على إظهار وحماية أهم مرتكزات هذا المجتمع وأهم منطلقاته في تنظيم نفسه كمجتمع ودولة ذات كيان سيادي قانوني.

وإذا كانت المواضيع التي يتضمنها الدستور تمثل مفاصل حياة الدولة وطريقة وجودها وبقائها كعلاقة السلطات ببعضها وبالشعب وحريات الشعب وحقوقه، فإن الواجب الآن أن تلتفت الدساتير إلى أهم ما يواجه واضعيها والمحكومين من تحديات لا يجوز غض النظر عنها، وأعني هُنا تحدي الوجود: تحدي أن تحافظ على نفسك من الذوبان. أما بالنسبة للأطر التشريعية الأخرى المتعلقة بالطفولة، فهي عديدة وموزعة على كثير من القوانين المعمول بها في الأردن، مثل قانون التربية لسنة ١٩٦٤ وقانون الأحداث لسنة ٢٠٠٢ وتعليمات

رياض الأطفال لسنة ١٩٥٠.

وهي كما أسلفت قوانين وضعت لسد حاجات اجتماعية تربوية وتعليمية، دون أن تنعطف لمعالجة موضوع الهوية الثقافية وحمايتها والمحافظة عليها من خلال آليات عملية وإجرائية واضحة ومحدّدة. ولنأخذ مثلاً على ذلك قانون التربية لسنة ١٩٦٤.

لقد قام المشروع الأردني بصياغة فلسفة وأهداف التربية بقالب تربوي ارتبط بحاجات الطفل الأساسية للنمو الذهني والنفسي والاجتماعي والفيزيائي، وأكد على ارتباط المجتمع الأردني بوطنه العربي الكبير انطلاقاً من مبادئ الدستور الأردني.

لقد أكد القانون فلسفة التربية في الأردن التي تشمل كافة مراحل التعليم، وهي تنبثق من الدستور الأردني ومبادئ الثورة العربية الكبرى وتمثل فيما تمثل:

١- الإيمان بالله والمثل العربية العليا.

٢- وحدة الأمة العربية وحريتها وشخصيتها في الوطن العربي.

٣- الشعب الأردني جزء من الأمة العربية.

٤- عروبة فلسطين.

٥- الاعتراف بالقيم العربية والمثل الروحية.

٦- اللغة العربية ركن أساسي في وجود الأمة.

ومن الملاحظ أن هناك إدراكاً واضحاً لحقيقة أن الإنسان القادر والمؤهل لمثل هذه الأعمال هو ذلك المواطن الذي عايش هذه القيم وهو طفل، والذي أعد منذ صغره ومنذ نعومة أظفاره لتقدير هذه الأبعاد والعمل من خلالها. وقد اقترن صدور هذه القانون بالمصادقة على ميثاق الوحدة الثقافية العربية.

فلسفة التربية وميثاق الوحدة الثقافية العربية

تمت المصادقة على ميثاق الوحدة الثقافية العربية في نفس السنة التي صدر بها قانون التربية والتعليم رقم (١٦) لسنة ١٩٦٤. وأبرز ما جاء في الميثاق هو المادة (١) التي أكدت على أن هدف التربية والتعليم هو تنشئة جيل عربي واع مستنير مؤمن بالله مخلص للوطن مدرك لرسالته القومية والإنسانية. وفي سبيل ذلك تعمل الدول الأعضاء على رسم الفلسفة التربوية العربية التي تنهض بهذا الهدف العام.

ويرى الدكتور عبد الله الخطيب تعليقاً على قانون التربية أنه ليس هنالك ما يمكن انتقاده فيما ذهب إليه المشرع في تحديد الفلسفة والأهداف التي يصبو إلى تطبيقها ضمن أماني

المواطن الأردني وتطلعاته كمواطن عربي، إلا أن التساؤل الذي يطرح نفسه والذي لم يقدم المشرّع إجابة عليه هو كيف يمكن وضع هذه الفلسفة والأهداف موضع التطبيق الفعلي. ويبدو المشرّع أيضاً في وضع يحتم عليه أن يعطينا تفسيراً مقبولاً لعدم معايشتنا لهذه الأهداف والمبادئ السامية. بالرغم من مرور (٣٨) عاماً على صدور قانون التربية والتعليم. فالمدرس المؤهل وفقاً لمضمون الفلسفة التربوية هو القادر على أن يعكس حياتياً المواقف التي ندعو لها، وقد يبدو واضحاً أن التركيز المرحلي يرتبط بجانب الكم التعليمي دون الجانب التربوي الذي نرى فيه بعداً سلوكياً لم نحقق فيه نجاحاً محدداً. وباختصار موجع فإن العملية التربوية لا تساير العملية التعليمية.

المواثيق والقوانين والتشريعات التي نظمت حقوق الطفل

كما سبق أن ذكرت فإن الحديث عن الأطر الحقوقية والقانونية التي عالجت موضوع هوية الطفل الثقافية هو حديث لا يخلو من صعوبات وعوائق أولها أن الحديث عن حقوق الطفل إنما ينصب عادة على الحديث عن احتياجات الطفل الأساسية المادية والمعنوية، من توفير حماية ورعاية وبيئة مناسبة لنموه ونضجه. وأغلب الدراسات تقارب موضوع حقوق الطفل من هذه الزاوية. لكن العهود والمواثيق الدولية، وهي قوانين ملزمة للدول، لا تخلو أيضاً من إشارة إلى هوية الطفل الثقافية وواجب المحافظة عليها. ويأتي الحديث عن هوية الطفل الثقافية ضمن هذا الإطار مقتضباً لا توسّع فيه وكأنه أمر أقل إلحاحاً من الأمور الأخرى التي تكون حاجة الطفل فيها إلى تقرير حمايته وتوفير حاجاته الأساسية أمراً أكثر إلحاحاً.

إن الإطار القانوني الرئيسي على المستوى الدولي لحقوق الطفل هو اتفاقية حقوق الطفل التي تبنتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في ٢٠/تشرين الثاني لعام (١٩٨٩) وأصبحت سارية المفعول في ٢/ أيلول ١٩٩٠، والتي صادق عليها وانضمت إليها أغلبية دول وحكومات العالم، ومنها الأردن الذي صادق عليها في ٢٤ أيار ١٩٩١ وبدأ نفاذها فيه بدءاً من ٢٣ حزيران ١٩٩١.

وقد جاء في ديباجة هذه الاتفاقية في معرض بيان الأسس التي استندت إليها مواد الاتفاقية ما يلي: "وإذ تأخذ (أي الاتفاقية) في الاعتبار الواجب أهمية تقاليد كل شعب وقيمه الثقافية لحماية الطفل وترعرعه ترعرعاً متناسقا".

ثم جاء في المادة (٤) من هذه الاتفاقية ما يلي:

"تتخذ الدول الأطراف كل التدابير التشريعية والإدارية وغيرها من التدابير الملائمة لأعمال الحقوق المعترف بها في هذه الاتفاقية. وفيما يتعلق بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، تدفع الدول الأطراف بهذه التدابير إلى أقصى حدود مواردها المتاحة، وحينما يلزم في إطار التعاون الدولي".

أما المادة (١٧) من الاتفاقية، فقد نصت على الاعتراف بوظيفة وسائط الإعلام وضمان حصول الطفل على المعلومات والمواد من شتى المصادر وبخاصة تلك التي تستهدف تعزيز رفاهيته الاجتماعية والروحية والمعنوية، وتحقيقاً لذلك تقوم الدول بعدة أشياء منها تشجيعٍ وسائط الإعلام على نشر المعلومات والمواد ذات المنفعة الاجتماعية والثقافية للطفل وفقاً لروح المادة (٢٩).

ثم نجد أن المادة (٢٩) تتحدث عن توجيه تعليم الطفل نحو عدة أمور منها (ج) تنميته احترام ذوي الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمة الخاصة. والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل والبلد الذي نشأ فيه في الأصل والحضارات المختلفة عن حضارته. كما تتحدث المادة (٣٠) من الاتفاقية عن حرية الأطفال الذي ينتمون إلى أقليات أثنية أو دينية أو لغوية في التمتع بثقافتهم أو المجاهرة بدينهم وممارسة شعائرهم أو استعمال لغتهم.

أما المادة (٣١) فتتحدث عن تشجيع الطفل على المشاركة بحرية في الحياة الثقافية وفي الفنون وتعزيز حقه في المشاركة الكاملة في الحياة الثقافية وتوفير فرص ملائمة ومتساوية للنشاط الثقافي والفني والاستجمامي.

وإذا انتقلنا إلى المادة (٣٢) فسوف نجدها تتحدث عن ضرورة حماية الطفل من الاستغلال بأشكاله المختلف وبالذات ما يكون ضاراً بصحته ونموه البدني والعقلي أو الروحي والمعنوي أو الاجتماعي. ومن ذلك اتخاذ تدابير تشريعية وإدارية تقوم في حدها الأدنى على تحديد عمر أدنى للالتحاق بعمل ووضع نظام ساعات العمل وفرض عقوبات لضمان إنفاذ هذه الإجراءات.

الإطار العربي لحقوق الطفل

أما وثيقة الإطار العربي لحقوق الطفل والمصادق عليها من قبل مجلس جامعة الدول العربي على مستوى القمة في عمان في (٢٨) مارس/٢٠٠١ فقد جاء تحت بند التحديات: تحدي الضغوطات التي تواجه دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية وتربية الأجيال الناشئة، نتيجة للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والدور المتعاظم للعولمة بما يؤثر

سلباً على منظومة القيم والمفاهيم والاتجاهات ومشاعر الانتماء.

ومن التحديّات التي أشار إليها الإطار تحدي الحاجة لمراجعة المناهج التعليمية وتطويرها والاهتمام بالثقافة العلمية وثقافة الهوية. وكذلك تحدي تعرض أطفال المهجر إلى الانصهار في حضارات أخرى وفقدان لغتهم وهويتهم العربية.

والمآخذ على هذا الإطار هو أنه وضع يده على جرح الهوية، ولكنه أغفل الحديث عنه تماماً عندما حدد الأهداف. وأشار إلى آليات وخطط عمل تتصل بتطبيق وتفعيل حقوق الطفل، لكنه قفز عن موضوع الهوية والثقافة، وكأنه يفترض أن هذا الهدف مضمّن في تحقيق الأهداف الأخرى التي من ضمنها حق النمو البدني، والأمان العاطفي، وتنمية القدرات، والحماية من الأذى وهو ما يرسّخ القناعة التي تتولد لدى الباحث من حيث إن موضوع الهوية لم يخضع لمعالجة تشريعية ناجحة حتى الآن وضمن أي من الأطر التشريعية المحلية أو الإقليمية أو الدولية.

الدليل التشريعي النموذجي لحقوق الطفل العربي

هذه وثيقة أخرى تم اعتمادها من مجلس وزراء العدل العرب عام ٢٠٠٠. وهو دليل إرشادي يصلح كنموذج للتشريع وليس له صفة الإلزام. وباستقراء مواد هذا الدليل نجد أن الدليل خصص الباب السادس لمعالجة موضوع ثقافة الطفل. والمادة (١٢٥) ترتِّب على عاتق الدول إشباع حاجات الطفل الثقافية وربطها بقيم المجتمع في إطار التراث الإنساني والتقدم العلمي والتقني الحديث. وعليها أيضاً واجب حماية الطفل من مخاطر الألعاب غير المطابقة للمواصفات والمعايير الصحية، والبيئية والدينية والثقافية، والقيم. ووضع معايير جودة شاملة للألعاب المصنّعة محلياً والمستوردة، مع سن تشريع يضمن تطبيقها.

أما المادة (١٢٦) من الدليل فهي تتحدث عن ضرورة إنشاء مكتبات للطفل في المدن والأحياء والقرى وإنشاء نوادٍ ثقافية له يلحق بكل منها مكتبة ومسرح وسينما للطفل. وتحّدد شروط وإجراءات إنشائها بقرار من الوزير المختص.

وتتحدث المادة (١٢٧) عن خطر نشر أو عرض أو تداول أي مصنفات مرئية أو مسموعة خاصة تخاطب غرائزه الدنيا أو تزين له السلوكيات المخالفة لقيم المجتمع وتقاليده، ومع عدم الإخلال بأية عقوبة أشد ينص عليها قانون آخر، يعاقب على مخالفة حكم الفقرة السابقة بالغرامة ويجب الحكم بمصادرة المطبوعات أو المصنفات الفنية المخالفة.

أما المادة (١٢٨) فتتحدث عن خطر مشاهدة الأطفال ما يعرض في دور السينما طبقاً لشروط وإجراءات يقررها الوزير المختص.

إن المساحة التي خصصها الدليل لثقافة الطفل، فيها استشعار واضح وأكيد لضرورة أن تتم مقاربة موضوع هوية الطفل العربي والمخاطر التي تتعرض لها هذه الهوية الثقافية بالتحديد مقاربة قانونية. وفي ظني أن هذا الدليل يشكل نقلة نوعية في الوعي بأنه لا بد من تفعيل الجانب القانوني في المجتمع العربي باعتباره وجهاً مهماً من أوجه التفاعل الاجتماعي في مقاومة ما يمكن أن تشكله العولمة من ضغط على الثقافة القومية والهوية القومية للشعب العربي بشكل عام وللأطفال العرب بشكل خاص. كما أن الخصوصية التي يتسم بها هذا الدليل يتمثل في منحاه الإجرائي الواعي والفريد الذي تفتقده معظم إن لم نقل جميع الأطر التشريعية التي تم التعرض لها.

ولكن المشكلة تبقى قائمة وهي أن هذا الدليل استرشادي غير ملزم لأعضاء الجامعة العربية. إذ يتم التعامل معه كنموذج إرشادي بمعنى أن الدولة التي ترغب في أن تسن لنفسها تشريعاً لحماية حقوق الطفل فإن هذا الدليل يمكن أن يشكل معيناً ومرشداً لها، فهي إما أن تتبناه بكليته أو تأخذ منه ما تشاء وتسقط منه ما تشاء.

نخلص مما سبق إلى ضعف المعالجة القانونية لهوية الطفل العربي، وهو أصلاً ضعف ناجم عن عدم مقاربة موضوع الهوية العربية مقاربة قانونية. وإذا كانت التشريعات والأنظمة توضع لبيان الحقوق والالتزامات وتقرير الإجراءات العملية والتنفيذية الكفيلة بحماية الأولى وتنفيذ الثانية، فإن موضوع الهوية بطبيعته موضوع ينأى بنفسه عن أن يتحدد على أساس قانوني تقليدي وضمن خانتي الحق والواجب.

وباستعراض التشريعات المحلية والمواثيق الدولية، نجد سطحية في التعامل مع الهوية بعامة وهوية الطفل العربي بخاصة. كما نقع على عمومية في اللغة والفكرة لا تترسم حدود الموضوع بوعي يستبطن جدّة التحديات الناجمة عن جدّة العصر.

ربما يكون التفكير القانوني الأكثر نضجاً والأكثر اقتراباً من أزمة هوية الطفل العربي تتمثل في ذلك التفكير المنعكس في وثائق وقرارات الجامعة العربية كما هو واضح في الإطار العربي لحقوق الطفل وفي الدليل التشريعي النموذجي لحقوق الطفل. إن هذه الروح الواعية التي أملت الدليل النموذجي هي أقرب ما تكون للهاجس الذي كان وراء إعداد هذه الورقة. وهي روح لا يمكن تركها لكي تنمو دون تشجيع ومساندة. ودون مبادرات جديدة تبنى عليها

وتكمل النقص الواقع فيها. وهذه دعوة لكافة الجهات الرسمية بضرورة تبني مواد الدليل النموذجي واستدخالها في النظم القانونية المحلية واعتبارها حداً أدنى يجري البناء عليه لاحقاً.

المراجع

١- الإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ونمائه وخطة العمل كما أقرها مؤتمر القمة العالمي من أجل الطفل.

٢- اتفاقية حقوق الطفل.

٣- Save the childred and children's rights in a Historical Perspective. Published by International Save the Children Alliance, Switzerland.

٤- اتفاقية حقوق الطفل. دور كل من المنظمات غير الحكومية ووسائل الإعلام في الدفاع عن حقوق الطفل، مركز حقوق الإنسان، يونيسيف.

٥- اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل ومخاوف الدول الإنسانية. مركز الأمم المتحدة لحقوق الإنسان. يونيسيف.

٦- الإطار العربي لحقوق الطفل المصادق عليه من مجلس جامعة الدول العربية على مستوى القمة والصادر عن الأمانة العامة، الإدارة العامة للشؤون الاجتماعية والثقافية، إدارة الطفولة.

٧- جامعة الدول العربية وحقوق الطفل الصادرة عن الإدارة العامة للشؤون الاجتماعية والثقافية، إدارة الطفولة.

٨- الدليل التشريعي النموذجي لحقوق الطفل العربي والمعتمد من قبل مجلس وزراء العدل العرب بموجب القرار ٣٧٦-د١٦/١١/٢٠٠٠م.

٩- حقوق الطفل بين الشريعة الإسلامية والقانون الدولي. تأليف أ.د عبد العزيز مخيمر عبد الهادي (١٩٩٧)، مطبوعات جامعة الكويت.

١٠- نحو فهم أفضل لاتفاقية حقوق الطفل في ضوء أحكام الشريعة. د. عبد الحميد الأنصاري. مجلة الطفولة والتنمية (ع٤، مج١/٢٠٠١).

١١- أطفالنا في ظل العولمة. عبد الواحد علواني. مجلة الطفولة والتنمية (ع٢، مج١/٢٠٠١).

١٢- ملف هذا العدد، د. قدري حفني، مجلة الطفولة والتنمية (ع٢، مج١/٢٠٠١).

١٣- إشكالية الهوية بين الإعلام التلفزي والتنشئة الأسرية للطفل العربي. مجلة الطفولة والتنمية (ع٢، مج١/٢٠٠١).

١٤- الهوية الثقافية للأطفال العرب إزاء ثقافة العولمة. د. هادي نعمان الهيتي. مجلة الطفولة والتنمية (ع٢، مج١/٢٠٠١).

١٥- التشريعات الوطنية والدولية وحقوق الطفل. عبد الرحمن الوهاب. مجلة الطفولة والتنمية (ع٢، مج١/٢٠٠١).

١٦- الهوية الثقافية العربية في عالم متغير. د. محمد إبراهيم عيد. مجلة الطفولة والتنمية (ع٣، مج١/٢٠٠١).

١٧- هوية ثقافة الطفل في العالم العربي. محمود قاسم. مجلة الطفولة والتنمية (ع٣، مج١/٢٠٠١).

١٨- حقوق الطفل في التشريع الأردني" تحليل للبعدين النفسي والاجتماعي" تأليف الدكتورة جهاد الخطيب والدكتور عبد الله الخطيب. مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، الاتحاد العام للجمعيات الخيرية. عمان ١٩٨٠.

١٩- حصار الثقافة بين القنوات الفضائية والدعوة الأصولية. مصطفى حجازي. المركز الثقافي العربي. الطبعة الثانية، ٢٠٠٢، الدار البيضاء.

المحور الخامس: ثقافة الطفل ومناهج التعليم

المشاركون:

- د. حسن شحاتة/ مصر.
- د. أحمد حياصات/ الأردن.
- أ. روان الضامن/ فلسطين.
- أ. ديما الضامن/ فلسطين.

ثقافة الطفل العربي ومناهج التعليم

د. حسن شحاتة

مقدمة أساسية

الثقافة أسلوب حياة، يكتسبه الإنسان مشاركاً فيه أعضاء مجتمعه، وهي نمط للسلوك يمارسه الإنسان داخل مجتمعه وخارجه. وتشمل طرق الإنتاج التي تتأثر بالظروف الطبيعية لكل مجتمع،كما تشمل الأساليب العلمية وغير العلمية وأنواع المعرفة والعادات والتقاليد، ووسائل التبادل الفكري من لغة وأدوات مختلفة ونظم اجتماعية واقتصادية وسياسية والمعاني المختلفة للحقوق والواجبات والمسئوليات والأخلاق. وهناك تقسيمات مختلفة للثقافة أهمها تقسيم الثقافة إلى ثلاثة مستويات هي: العموميات وتشمل العناصر المشتركة بين جميع أفراد المجتمع، والخصوصيات وتشمل العناصر التي توجد لدى مجموعه أو أكثر من أفراد طائفة مهنية أو هيئة معينة، ثم المتغيرات وتشمل عناصر معينة ليست منتشرة بين أفراد المجتمع، يمارس من خلالها الإنسان أساليب الاختيار وهي مجال للابتكار لرفع مستوى الثقافة وتجديدها.

إنها حصيلة للنشاط الإنساني عبر الأجيال، لذا يطلق عليها أحياناً اسم البيئة المصنوعة، حيث يتسلم كل جيل عناصر من ثقافة الجيل الذي يسبقه ويحور فيها أو يضيف إليها، أو يستبعد منها ويخرجها في بنيان جديد.

وجدير بالذكر أن لكل مجتمع ثقافة خاصة به، وليس بالوسع تصور مجتمع بلا ثقافة، حيث إن تنوع المجتمعات يعني تنوع الثقافات ما دامت الثقافة أسلوب حياة. وهي تتغير بسرعة وبطء بتغير العصور داخل المجتمع الواحد، حيث تختلف الثقافة باختلاف الأجيال، وتختلف في مكوناتها وفي انتظام عناصرها، ويكتسب الإنسان ثقافة من مجتمعه لكنه لا يحمل كل ما في ذلك المجتمع من عناصر ثقافية.

والثقافة هي تأكيد لإنسانية الإنسان، وإبراز لهويته المميزة، وهي عامل توحيد بين أبناء الشعب الواحد، وعامل أساسي في تغيير المجتمع ورسم طموحاته، وعامل تفاهم وسلام بين مختلف الشعوب.

والثقافة تتضمن أموراً معنوية كاللغة والرياضيات والقوانين والعادات والاتجاهات كما تتضمن أموراً مادية كالمساكن والطرقات والأجهزة والوسائل والأدوات. وهي في جملة واحدة

أسلوب حياة، وترتسم عملياً في تراث أمتنا المادي والروحي الذي يشكل خصائصها وقيمها وصورتها الحضارية عبر العصور، وفي سلوكها الحياتي وإبداعها المتصل المتطور ومثلها العليا المتحركة، وفي طموحاتها المستقبلية وما تتخذه لنفسها من أهداف إنسانية ومن تطلع إلى غد أفضل مرجو.

وثقافتنا العربية ثقافة أصيلة ثنائية الدور: الدور القومي والدور الإنساني معاً. فهي وسيلة وحدة الأمة العربية الإسلامية لأنها هي التي تنسج وحدة التكوين الداخلي فيها، وتوجد في أعماق الذات نماذجها البشرية وقيمها، وتجمع أفرادها على الالتزام بمصيرها التضامني الواحد، كما أنها وسيلة تأكيد للذات وللتمايز عن الآخرين، ووسيلة أمان لأفراد الأمة، فهي أكثر الأنشطة اتصالاً بكرامة الإنسان وأعمقها تأكيداً لذاتيته وتعزيزاً لشخصيته، إذ إنه لا يمارس حريته كاملة إلا من خلالها، ولا يشعر بتحقيق ذاته إلا فيها وهي وسيلة دفاع وأمان في اللحظات المصيرية، ووسيلة لقاء مع الآخرين على المثل العليا المشتركة، وسبيل تفاهم الشعوب على السلام والمصير الأفضل والقيم المشتركة.

والتنمية الثقافية جزء من التنمية الشاملة للمجتمع، ومكونات الثقافة وعناصرها تتبادل التأثير والتأثر فيما بينها. وهذه العناصر تتمثل في اللغة بمفهومها الشامل، وفي المعتقدات من دين وأساطير وأخلاقيات، وفي التركيب الجمالي من فنون وآداب وتعبير موسيقي وشعر وقصص ومسرح وسينما ورقص، وفي التركيب الاجتماعي من تنظيمات حقوقية واقتصادية وتعليمية وسياسية، وفي الثقافة وأنماط السلوك المادي من مأكل ومشرب وملبس ومأوى وطراز حياة. كما أن الثقافة تؤدي وظائف متعددة للإنسان بعضها اجتماعي حيث تدخله في أسلوب حياة الجماعة، وبعضها نفسي حيث تشبع ميوله وحاجاته، وبعضها عقلي حيث تجيب عن أسئلته وتساؤلاته عن البيئة والكون والحياة. كل ذلك يوجب علينا أن نقدم لأطفالنا الثقافة المتنوعة بعناصرها المختلفة، وأن نقدمها لهم بالتدرج وفي ضوء قدراتهم ومتطلباتهم وحاجاتهم.

إن ما يجب الالتفات إليه هنا هو سيطرة التكنولوجيا الفائقة على الثقافة وما نتج عنها من موجات من الانحلال الخلقي والتفكك الأسري والعنف والجريمة والإدمان والتهرب من المسئولية، بل والهروب من الحياة ذاتها بالانتحار، وهي ظواهر تجتاح كثيراً من دول الغرب المتقدمة. ومن هنا وفي إطار التكنولوجيا المتطورة نشأت ثقافة العنف، وذلك أن حجم صناعة البرامج الإلكترونية الخاصة بالتسلية والتي أساسها العنف تبلغ ستة عشر ملياراً

من الدولارات سنوياً في أمريكا وحدها. إن صناعة الفيديو والسينما والبرامج الالكترونيه التى تبث على الشعب الأمريكي تركتب تأثيرات خطيرة وأزالت الحدّ الفاصل بين الحقيقة والخيال لدى أجيال كثيرة، ومن الثابت علمياً أن تعود الإنسان على العنف يقلل من إحساسه بجرم أو غرابة أو استهجان هذا الفعل عن طريق عملية تقليل الحساسية. وهذا يعني أننا نعيش مرحلة نبني فيها ثقافة عالمية يؤثر فيها العنف والتدمير على الأجيال القادمة، أي أن المجتمع الأمريكي متسمم بالتكنولوجيا، حيث مهدت لثقافة العنف وأثرت على التماسك العائلي والاجتماعي، ذلك أن أفراد العائلة الواحدة يعيشون في غربة وهم في بيت واحد، كل منهم في حجرة، ويمسك بجهاز ويتعامل مع أشيائه وحيداً، وأقسى أنواع الغربة هي الغربة المكانية التي يعيشها إنسان الألفية الثالثة.

إن علينا مسئولية في هذا المضمار. فالعالم العربي سبق الحضارة الإنسانية بآلاف السنين، وكان له ولا يزال دور مرموق في نشر الثقافة والديانات السماوية الثلاثة والتنوير في ربوع العالم. ولا يليق في عصر العلم والمعلومات ألا يؤدي العالم العربي دوراً مأمولاً ومرتقباً في إعطاء صورة جديدة وتوازن مطلوب، وتحقيق نموذج يمكن أن يغري الآخرين، وأن يكون مجالاً لنشر قيم التسامح والتكافل والتعايش والسلام المبني على الحق والعدل. إن القوى المهمشة ثقافياً والشرائح غير القادرة والدول النامية التي أهملت مصالحها ونهبت مواردها وألغيت عملياً طموحاتها وآمالها لا زالت قادرة على ردود الأفعال المتنوعة والمتباينة في مداها وخطورتها. إن القطيع الالكتروني ذو الألف ذراع ومهما بلغت قوته، ومهما وصلت قدرته بحكم ما أحدثه أو ما صاحبه من تقدم هائل، قد أعطى الفرصة أيضاً للمهمشين وللمطحونين والمقهورين أن يعبروا عن إحساسهم، وعن شعورهم بالمرارة، وعن قدرتهم على الرفض والاحتجاج.

ثقافة الأطفال

الطفولة مرحلة نمو مستمر، مرحلة لها خصائص وقدرات ومهارات وميول وعادات وأنماط نشاط وسلوك متميزة، ناهيك عن قاموس لغوي وقيم ومفاهيم وطرق خاصة للعب والتعبير، وكلها خصائص ثقافية ينفردون بها عن مجتمع الكبار، فأسلوبهم في الحياة أسلوب خاص في السلوك والملبس، إنهم يحسون ويدركون ويتخيلون ويفكرون في إطار خصوصيتهم. وهي ثقافة ليست واحدة في كل الدول العربية، بل تختلف في مرحلة الطفولة من دولة إلى دولة أخرى، تؤثر فيها وسائط ووسائل وأساليب في الاتصال والتواصل الثقافي في البيت والمدرسة

ودور العبادة ووسائل الإعلام، وقد تتقارب إلى حدّ ما نتيجة لعصر السماوات المفتوحة، والشبكة العنكبوتية والبرامج المتلفزة والمذاعة والثقافة الورقية والكمبيوترية والألعاب الكمبيوترية.

إن الأطفال لا يشكلون جمهوراً متجانساً، حيث يختلفون باختلاف أطوار نموهم ومراحل الطفولة بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة، والطفولة الوسطى حتى الطفولة المتأخرة. ولكل مرحلة ثقافتها الخاصة التي تتوافق مع خصائص تلك المرحلة ولأطفالها حاجاتهم ولغتهم وأساليب تعبيرهم وقيمهم ومفاهيمهم وعاداتهم. وثقافة الأطفال تختلف داخل المرحلة العمرية الواحدة باختلاف البيئة الاجتماعية والبيئة الجغرافية ومستوى تعليم الوالدين، والبيئة الاقتصادية حيث تختلف المؤثرات التي يتعرض لها الأطفال في كل بيئة من هذه البيئات داخل الأسرة وخارجها. ومن هنا تظهر في ثقافة الأطفال عموميات ثقافية وخصوصيات وبدائل تختلف باختلاف هذه المتغيرات الأسرية والاجتماعية والبيئة الجغرافية والانتماء المهني والطبقي لذويهم، ومع كل ذلك فثقافة الأطفال ثقافة فرعية من ثقافة كل مجتمع من المجتمعات تشاركه ثقافته العامة في بعض عناصرها لكنها تتميز بأنها كيان متميز في اللغة وأنماط التعبير والعادات والميول والعواطف والانفعالات والتفاعلات والمهارات وطرق التفكير والتخيل والمثل العليا والنتاجات الفنية والأغاني والحكايات والموسيقى وأنماط السلوك ومعنى ذلك أن ثقافة الأطفال تختلف عن ثقافة الكبار مضموناً ونسقاً ثقافياً.

وبديهي أن كل دولة عربية تسعى إلى غرس ثقافتها المجتمعية داخل عالم الأطفال، والأطفال بدورهم يمتصون منها عناصر وجوانب محددة، ثم إنهم يحورون ويضيفون إلى هذه الثقافة المجتمعية التي يقدمها لهم الكبار. وهناك عوامل تؤثر في تكوين ثقافة الأطفال منها نظرة المجتمع إلى مرحلة الطفولة، ووسائله في نقل الثقافة إلى الأطفال، ومدى القداسة التي يخلعها على بعض عناصر الثقافة، وطبيعة النظام الاجتماعي والاقتصادي والتوجهات المستقبلية.

ومن أهم أنشطة التنمية الثقافية لأطفالنا إغناء الخبرات المباشرة بالرحلات والنزهات والزيارات، وإعطاء الأطفال حرية التساؤل عما يدور في مخيلاتهم، وتوفر جو من البهجة والتسامح والحرية وممارسة النشاط بالرسم والتلوين والموسيقى والتمثيل والغناء والقراءة والرقص والألعاب الفردية والجماعية. وتوسيع خيالات الأطفال بسرد الحكايات والقصص وعرض الأفلام وزيارة البيئة المحلية واقتناء الكتب والقصص والمجلات واللعب والأشكال

والكمبيوتر وألعابه المتنوعة والتسجيلات، والتحلي بالصبر في الإجابة عن أسئلة الأطفال والاستماع إلى آرائهم وأفكارهم وتساؤلاتهم، وتدريبهم على السلوك الديمقراطي واحترام الآراء وتقدير أفكار الطفل واحترامه وتقدير ثقافات الشعوب، وتدريبه على اتخاذ القرار وإبداء الرأي والتفسير والربط والتعليل والانتقاء والبعد عن التحيز والتجريب وتأمين الأجواء النفسية المناسبة والمريحة في التعامل مع الكبار أو الصغار أو الأصدقاء، وإتاحة الفرص أمامه للمشاركة في الفرق الرياضية والكشفية والفنية والأنشطة البيئية وتدريبه على اتباع قواعد ومعايير المعاملة الحسنة السليمة وعدم التمييز بين الناس على أساس اللون أو الجنس أو الوظيفة أو النوع (ذكر - أنثى)، وتغذيته بالقرآن الكريم وأحاديث الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم وقصص الصحابة والتابعين والأبطال والعلماء والمبتكرين وتاريخ حياتهم وقصص كفاحهم، وإعطاء الأطفال النموذج والقدوة الحسنة، وتأكيد قيم الوطنية والولاء والانتماء للأمة العربية الإسلامية برواية تاريخها وحضارتها وإنجازات مفكريها وعلمائها وقادتها وأبطالها ورموزها وانتصاراتها وفتوحات المسلمين مع التأكيد على قيم التسامح واحترام الآخر والحوار وعدم التعصب والانفتاح والاستقلالية والمرونة والثقة بالنفس والثقة في الآخرين والمسئولية واستثمار الوقت في القراءة والاطلاع واللعب الهادف وممارسة الفنون، والاعتزاز بالهوية بهدف بناء الطفل العربي بناء سليماً متوازناً متكاملاً نامياً متطوراً في الأسرة والمدرسة ودور العبادة ووسائل الإعلام وحسن انتقاء الأصدقاء والأقران والمراكز الثقافية والأندية وبيوت الثقافة.

إن هناك ثلاث مشكلات تواجه تثقيف الطفل العربي تدعونا إلى الالتفات إليها عند تخطيط البرامج الثقافية وبناء المناهج التعليمية. وأول هذه المشكلات النسبية الثقافية، ذلك أن الثقافة أسلوب حياة وتتفاوت هذه الأساليب الحياتية باختلاف المجتمعات، وثاني هذه المشكلات الانتشار الثقافي، فهي تنتشر أفقياً من مجتمع إلى مجتمع في ظل السماوات المفتوحة ووسائل الاتصال السريعة الحديثة، وثالثها الغزو الثقافي. وكل هذه الأمور التي تتسم بها طبيعة الثقافة تعرض الأطفال إلى اتجاهات وأنماط سلوك غير مقبولة في المجتمع الذي يحتضن الطفل العربي، وقد تسعى بعض عناصر هذه الثقافة الوافدة إلى التهوين من مفاهيم ومعتقدات الدول العربية، ومن خصوصياتها وتقاليدها وأعرافها كما أنها تمثل متغيرات وبدائل تدخل في بناء شخصية الطفل العربي الأمر الذي يتطلب دوراً فاعلاً للمناهج التعليمية في تحصين الطفل العربي بالفكر الناقد والوعي القومي والقيم الإسلامية.

ويواجه الطفل العربي في هذا الإطار باتجاهات متباينة تتمحور حول الهوية والأنوية وتكوين الذات، وهي من أكثر الإشكاليات المعاصرة خاصة في دول الخليج العربي، حيث احتدام الحوار والجدل حول الأصالة والخصوصية والمعاصرة والانفتاح على حاضرنا الثقافي. إن مفهوم الهوية الثقافية عند أنصار الأصالة يعني أن ذاتنا الثقافية تتمتع بأصول الحياة التي يزخر بها الماضي، والتي مكنت من إرساء حضارة عربية إسلامية زاهرة، حيث أيام العزّ والمجد، وإحياء التراث والسنن والمواضعات التي انتهجها السلف الموصوف بأنه سلف صالح على الدوام. وشكواهم من الحاضر مردها إلى الابتعاد عن الأصول والأصالة، ومن ثم فإن الماضي أفضل من الحاضر. بل يرى بعض غلاة هذا الموقف أن مسيرة التاريخ تراجعية. وارتبطت الأصالة بالتراث وما قدمه السابقون من علم وفكر وفقه وعادات وتقاليد ونظم وأسلوب حياة، وأُعطي التراث نوعاً من التبجيل وتحويل التعامل معه من مجرد أنه نتاج بشري ومنجزات تاريخية في ظروف وملابسات مجتمعية معينة إلى كونه مقدسات معنوية يتوجب الالتزام بها، واللجوء إليها هرباً من هزات الحاضر وأزماته باعتبار تراث السلف مرفأ أمان وطوق نجاة.

وفي المقابل أخذت الهوية العربية وخاصة في شمال أفريقيا مفهوم المعاصرة. وهذا يعني أن ذاتنا الثقافية مستمدة من الانبهار بمقومات الحضارة الغربية، وما أحرزته تلك الحضارة من تقدم علمي وتقني، قائم على سعيها الدائب للسيطرة على الطبيعة والتحكم فيها، ويتضح هذا التقدم في ميادين الزراعة والصناعة وإنتاج السلع والاختراعات العلمية في مجالات الطب والهندسة والنقل والمواصلات، وغير ذلك من مجالات السلم والحرب. هذا إلى جانب تنظيم حياتها الاجتماعية والعمرانية. واتجهت الثقافية العربية بهذا المعنى إلى ما سُمي بالتحديث أو العصرنة أو الغربنة. وبيت القصيد هنا يكمن في محاولة اللحاق بركب الحضارة الغربية وأنماطها وأساليبها في التنمية والتقدم. ولن يتأتى ذلك إلا عن طريق عبور الفجوة التكنولوجية، واصطناع معداتها وآلياتها واستيراد الأدوات التكنولوجية، ونقل مؤسساتها ونظمها في إدارة المجتمع وتطويره.

والواقع أن التضاد بين طرفي إشكالية الأصالة والمعاصرة في فهم الثقافة العربية، يعكس في كثير من الأحيان مواقف سياسية وأيديولوجية تقوم على تقليد الماضي أو الحاضر. وإذا كنا نحن العرب المسلمين صانعي ثقافتنا القومية فعلينا أن ننطلق من تشخيص الحاضر وأبعاده وحركته في ضوء أهداف مستقبلية منشودة تمثل القاعدة المشتركة والصلبة لبناء

الإنسان العربي المسلم في إطار مشروع اجتماعي قومي حضاري. علينا أن ننظر في أوجه الخلل في السياق الاجتماعي الذي نعيش فيه، ونقترح الحلول الفعالة أو نصنع نحن الحلول، ونستفيد من التراث لكسب الثقة بالنفس وشحذ الإرادة، ثم نحرك الواقع بتعاملنا مع الثقافات الأجنبية والتعامل الحتمي مع عالم اليوم وعالم الغد على أساس الحوار والانفتاح الواعي حتى تصبح هويتنا رهناً بما نصنع نحن لتغدو ثقافتنا الإطار الذي نبني من خلاله الإنسان العربي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.

إن النقلة النوعية التي يتوجب علينا الانتقال إليها لتثقيف الطفل العربي هي أن الثقافة في عصر المعلومات صناعة قائمة بذاتها. ومن العبث أن نكرر الجدل حول إشكاليات الأصالة والمعاصرة، وثقافة النخبة وثقافة العامة وتعريب التعليم أو تقديم العلوم بلغة الاختراع والابتكار. فثقافة عصر المعلومات هي التي تحتاج خلفية معرفية وتكنولوجية مغايرة تماماً لما كانت عليه في الماضي. وعلينا أن نضع خطابنا الثقافي على نقطة متقدمة، حتى يركز على القضايا الاجتماعية المتعددة والساخنة التي أفرزها المتغير المعلوماتي. الثقافة الآن هي محور عملية التنمية الاجتماعية الشاملة، فمع قدوم عصر المعلومات جاء عصر صناعة الثقافة وإعادة بناء المجتمعات. لقد انقضّت تكنولوجيا المعلومات على الثقافة من خلال السماوات المفتوحة عبر نظم الإعلام وشبكة الانترنت. وعلى المثقف أن يواجه خياره المصيري. عليه أن يدرك ما تعنيه تكنولوجيا المعلومات له ولجماهيره، وأن يتقن استخدام أدواتها، وعليه تطبيق الفكر على الواقع من حوله واقتراح أساليب للتعامل مع تناقضات هذا الواقع من أجل تحسينه أو تغييره. وعليه أن يواجه تركيبة جديدة من القوى الاجتماعية وساحة جديدة للرأي العام بحيث يصبح المثقف الناقد، والمناضل المشتبك مع واقعه المساهم في تغييره، عليه التعرف على خريطة الفكر العربي الراهن وتوجهاته الرئيسة، ثم التخلص من عزلته الذهنية المفاهيمية زماناً ومكاناً، وهي العزلة التي تنعكس على موقفه من الأحداث ومن تقدمها. وعليه استيعاب الجوانب الثقافية والاجتماعية للمتغير المعلوماتي، وتجديد عدّته المعرفية من نظرية الأدب إلى نظرية المعلومات ومن قضايا الاقتصاد إلى البيولوجيا الجزئية ومن فلسفة العلم إلى الذكاء الاصطناعي وعوالم الانترنت، واكتساب مهارات التواصل عبر الشبكة العنكبوتية وإجادة ثقافة الحوار عن بعد.

إن المثقف في عصر الثقافة التكنولوجية، عليه أن يدرك الثقافة باعتبارات شتى، الثقافة كنسق اجتماعي قوامه القيم والمعتقدات والمعارف والفنون والممارسات الاجتماعية والأنماط

المعيشية، والثقافة باعتبارها أيديولوجية يرى الفرد من خلالها ذاته ومجتمعه وهي بذلك معيار للحكم على الأمور، ثم الثقافة بوصفها انتماء تعبر عن التراث والهوية والحمية القومية وطابع الحياة اليومية للجماعة الثقافية، والثقافة بوصفها تواصلاً من خلال نقل أنماط العلاقات والمعاني والخبرات بين الأجيال، ثم الثقافة بوصفها دافعاً للابتكار والإبداع والنضال ضد القهر والتصدي لصنوف الظلم، والثقافة بعد ذلك كله باعتبارها حصاداً متجدداً يتم استهلاكه وإعادة إنتاجه والتفاعل معه وإدماجه في مسار الحياة اليومية. ويأتي المتغير المعلوماتي ليضيف إلى الثقافة تعقيداً عن على تعقيد لتجعل هي بدورها من التنمية إشكالية شائكة للغاية. إن الأخذ بعلوم المستقبل من خلال الثقافة وعصر المعلومات يجعل البرامج المستقبلية تشكل طفلاً عربياً متعلماً واعياً بمبدأ الحرية والتسامح الفكري، وآخذاً بالعدالة الاجتماعية، مستعداً عقلياً ونفسياً لقبول التغيير والتكيف معه؛ يأخذ بمفهوم ديناميكي للزمان، وبالتخطيط وسيلة أساسية للتعامل مع المستقبل، ويراعي الإتقان ودقة التنفيذ، والتعود على التفكير العلمي بالمستقبل.

وهذه البرامج تقدم مشكلات واقعية تحفز الطلاب على التفكير فيها وتقدم حلولاً مناسبة ومتنوعة، باستخدام العصف الذهني ولعب الأدوار والتعلم التعاوني مما ينمي قدرات التصور والتخيل والتحليل المنطقي ومناهج المستقبل تراعي ثلاث خصائص: أولها التمديد أي توسيع نطاق التعليم زمنياً بحيث يغطي كل فترات حياة المتعلم، وثانيها التجديد بتطوير أساليب الأداء والتقويم وأشكال تربوية جديدة، وثالثها التكامل بين وسائط التربية تحقيقاً لوحدة المعرفة الإنسانية. ويتم ذلك من خلال التدريس المفرد، وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، والتعليم المفتوح، والتدريس الفريقي، وتقسيم العمل بالتدريس، واستخدام تقنيات حديثة، ومنهجيات لتوليد المعلومات.

علاقة الثقافة بمناهج التعليم

للمناهج الدراسية دور واضح حيال الثقافة يمكن أن تقوم به لتهيئة ظروف التفاعل الناجح لاكتساب مجموعة من الخبرات المرغوبة والمناسبة والمفيدة للتلاميذ. وتتضح هذه العلاقة المنشودة من خلال تصور التربويين لمفهوم الثقافة وعلاقاتها بالمنهج، فهي أحد عناصر بنائه، والمناهج لا تستورد بل تصنع محلياً والثقافة ببساطة هي معرفة شيء عن كل شيء ومعرفة كل شيء عن شيء. والمثقف بهذا المفهوم الضيق للثقافة هو من يمتلك قسطاً من المعرفة في مجالات علوم اللغة العربية وعلوم الدين الإسلامي والتراث والتاريخ

والجغرافيا والعلوم الرياضية من المجالات النظرية البحتة التي أسرفت فيها مدارس كثيرة في عالمنا العربي، وأهملت إلى حدّ كبير الجوانب العملية، وتحولت الدراسة إلى الصورة التي يغلب عليها الطابع اللفظي، وأدى ذلك إلى ثلاثية الإلقاء والحفظ والاسترجاع، وشيوع ثقافة الذاكرة وآلية الإبداع، وأمسى الكتاب هو المصدر الوحيد للمعرفة، واقتصر دور المعلم على نقل المعلومات لا نقدها، كما اقتصر دور المتعلم على الحفظ والاستظهار والتلقي، وأصبح التعليم للامتحانات لا للحياة.

إن الثقافة بمفهومها الواسع، تتضمن بالإضافة إلى الجوانب المعرفية، العادات والتقاليد والميول والاتجاهات والقيم والمهارات وجميع الجوانب العملية والأدائية والتطبيقية في الحياة من أمور مادية ومعنوية، إضافة إلى المبتكرات والتجديدات الحديثة. ومن هنا فإن المناهج التعليمية تسعى إلى تنمية قدرات المتعلم الابتكارية وتقوية إرادته وسيطرته على نفسه وتنمية مهاراته في أداء الأعمال بإتقان. إن لسرعة انتشار الثقافة وما تؤديه وسائل الإعلام والسماوات المفتوحة والشبكة العنكبوتية من تدفق المعلومات والمفاهيم والقيم والسلوكيات أثرين، أولهما إيجابي يتمثل في الانتفاع بهذه الثقافات والانفتاح عليها، وثانيهما سلبي يتمثل في سطوة وسائل الدعاية وأساليب الإعلان الحديثة التي تلاحق الناس أينما كانوا تحقيقاً لمصالح خاصة، لذلك ينبغي أن تعمل المناهج الدراسية على تسليح المتعلمين بالتفكير العلمي والناقد الذي يجعلهم قادرين على التمييز بين المفيد وغير المفيد لأبناء الأمة العربية. كما ينبغي على المناهج أن تأخذ بمبدأ الترابط والتكامل والوحدة حتى تقترب المدرسة في أسلوبها من الحياة.

إن الثقافة متغيرة ودائمة التغير ويتطلب ذلك من المناهج الدراسية مسايرتها لما يطرأ على الثقافة من تغير حتى لا يكون المنهج عاملاً من عوامل الجمود، كما يتطلب مساعدة التلاميذ على تكوين اتجاهات مناسبة نحو التطور، وأن يكونوا هم أنفسهم من عوامل التطوير، وأن يزنوا كل جديد بميزان العقل والقيم الأصلية، محافظة على هويتنا وتراثنا وانتفاعاً بالقيم والمفاهيم الجديدة. ومن ناحية أخرى فقد ارتبط بالسياق الحالي ظهور فكرة المنهج الخفي حيث يتعلم التلاميذ الكثير من القيم والاتجاهات والممارسات الاجتماعية خلال الحياة المدرسية والتفاعل مع زملائهم ومعلميهم دون أن يكون ذلك وارداً في أهداف المنهج الرسمي، بل قد يكون بعض ما يتعلمه التلاميذ في هذا الإطار موجوداً في معتقدات المعلمين ولدى قيادات المدرسة، وقد يكون متعارضاً مع القيم الاجتماعية المعلنة. وهنا لا

بد من إعطاء عناية خاصة في المناهج لنقد التراث الثقافي. كما لا بد أن نتناول بصورة جدلية تفاعل الطلاب وردود فعلهم إزاء القيم والاتجاهات وأساليب الحياة التي تدعو إليها المدرسة.

إن الواقع الثقافي المعاصر يشير إلى أننا نعيش بفضل وسائل الاتصالات الحديثة والسريعة في قرية كونية مسامية الجدران، وأن الأحداث والأفكار والمعتقدات المختلفة أصبحت تؤثر على جميع أنحاء هذا العالم الصغير وتتمثل المدخلات العامة للثقافة الإنسانية في مبادئ حقوق الإنسان، حق الإنسان في أن يكون له آراؤه ومعتقداته، والمساواة بين جميع أفراد الدولة بغض النظر عن اختلافهم في الجنس أو اللون أو العقيدة، كما تتمثل في تنظيم العلاقات بين الدول حيث احترام سيادة هذه الدول وحقها في إقامة أنظمتها وحل المشكلات بين الدول بالطرق السليمة وشجب العدوان والاحتلال العسكري، كما تتمثل المدخلات الثقافية الإنسانية في تعدد المعتقدات والتيارات الفكرية، وتعقد طبيعة العلاقات الاقتصادية والسياسية والثقافية بين دول العالم، ثم التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع ودخول العالم عصر المعلومات والهندسة الوراثية، وأهم ما يميز التقدم التكنولوجي التحام النظرية والتطبيق، والنمو المتسارع للمعرفة الإنسانية، ووحدة المعرفة الإنسانية، واتساع مجالات تأثير التقدم العلمي والتكنولوجي ثم نشأة مشكلات بيئية. وتجدر الإشارة إلى بعض الاستحقاقات الملقاة على عاتق المناهج الدراسية وهي:إظهار الدور الحضاري للدول العربية في الدفاع عن القضايا العربية والإسلامية وفي إثراء الثقافة العربية، والتوعية بالأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في الأقطار العربية، والتفاوت الاقتصادي بينها نتيجة للاكتشافات البترولية، والتفاوت الحضاري بين المستوى الاقتصادي والمستوى الثقافي والتفاوت الحضاري الكبير بين الدول العربية وبين الدول المتقدمة، وتضمين المنهج للجوانب المعرفية اللازمة لفهم الثقافات الإنسانية والعربية، وأن يقوم التلاميذ ببعض الممارسات الأساسية مثل: الديموقراطية، واحترام الرأي المعارض، والنظرة المتساوية إلى جميع الناس بقطع النظر عن عقيدتهم أو لونهم أو جنسهم، وتشجيع التفكير الموضوعي الناقد، والتعلم الذاتي. كما يجب أن تتنوع المناهج لتشمل الجوانب الأساسية في مجالات المعرفة المختلفة، وأن تتكامل فيما بينها، والتركيز على المبادئ والمفاهيم الأساسية في العلم، وتحليل المشكلات البيئية وتكوين اتجاهات وعادات سلوكية مناسبة.

والمناهج الدراسية مطالبة بتعريف التلاميذ عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم، ومصادر الثروة الطبيعية، ومعالم البيئة المحلية، وتوسيع دائرة البيئة أمام المتعلم حسب نضجه وقدراته وحاجاته، وتوعيته بأهمية ذلك وكيفية الإفادة منها وحسن استثمارها. كذلك تزويد المتعلم بقدر أساسي ومناسب من العادات والمعتقدات والتقاليد والاتجاهات المرغوبة والقيم الروحية، وأساليب تفكير علمي، وأنماط جيدة للسلوك الاجتماعي وللتفاعل مع من يحيطون به، وأساليب كسب الرزق ومعارف وخبرات وتطبيقاتها.

وهناك مسألة خلافية حول علاقة المنهج بثقافة المجتمع، والدور الذي يؤديه حيال تراث المجتمع. هناك فريق يرى أن الهدف الأساسي للمنهج هو تيسير وتبسيط التراث الثقافي للمجتمع وللجنس البشري وتقديمه للمتعلمين والمحافظة عليه. وينحصر دور المنهج هنا في تزويد المتعلمين بالحقائق والمعارف المرتبطة بتاريخ الإنسانية، وإتقان المواد الدراسية التي تسهم في فهم الإنسان ومعتقداته ومكانته في العالم، وفهم مبادئ وأهداف وفلسفة الدول التي ينتمون إليها.

وهذا الاتجاه الأول يعني أن المتعلمين الذين يربيهم المنهج على أساس التزويد بالتراث الثقافي فحسب، لن يستطيعوا مواجهة المواقف العملية في المجتمع الذي يعيشون فيه، وأن المعارف والمعلومات التي اكتسبوها تصبح قليلة الفائدة لاستخدامها في الحياة، بل إنها تصبح نادرة الاستخدام في الحياة المستقبلية، لأن العلوم دائمة التغير وكل يوم يضيف الإنسان إلى معارفه القديمة معارف جديدة. والحق أن هذا المفهوم للمنهج وعلاقته بالثقافة يقوم على أساس المدرسة التقليدية التي عنيت بالتراث الثقافي المنظم والمنطقي، والذي يبدأ من البسيط إلى المركب والمعقد، ومن المألوف إلى غير المألوف، ومن الجزء إلى الكل. فنقل التراث من جيل إلى جيل وحفظه كان هو الدور الذي يقوم به المنهج الدراسي.

وهناك فريق آخر يرى أن المنهج المدرسي لا بد أن يكون وظيفياً بحيث يمد المتعلمين بمجموعة من الخبرات التي تحقق المطالب الحيوية واليومية لهم، وتحقيق حاجاتهم وميولهم في الحاضر والمستقبل. كما يرون أن المنهج يجب أن يكسب المتعلمين المهارات اللازمة للتعامل مع الأنشطة الحيوية اليومية، وليس المعرفة بهدف المعرفة فقط بل المعرفة المهمة المفيدة والنافعة التي تساعدهم على حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية.

وهذا الاتجاه الثاني يعني بالأساس الوظيفي والنفعي الذي في ضوئه يقدم المنهج خبراته للمتعلمين. غير أنه يحرم صغار المتعلمين من المعارف السابقة التي ترتبط بتراث بلادهم

وتاريخها والتراث الثقافي للجنس البشري، والعلم بطبيعته تراكمي يحتاج إلى ما سبق معرفته ليبنى عليه ويزدهر.

والحق أن هذا المفهوم الثاني للمنهج وعلاقته بالثقافة قد جاء نتيجة ظهور الفلسفة الطبيعية التي جعلت المتعلم محور العملية التعليمية. وقد تم تخطيط المنهج على أساس حاجات المتعلم وميوله والاهتمام بخبراته الحضارية، وإهمال التراث الثقافي بتنظيمه المنطقي والمواد الدراسية التي تعبر عن هذا التراث.

والمفهومان السابقان للمنهج وعلاقته بالثقافة والتراث يحتاجان إلى مراجعة، فاهتمام المنهج بالتراث الثقافي وإهماله للمتعلم وحاجاته وميوله ومتطلبات نموه ومدى إفادته من هذا التراث الثقافي الذي يقدم به، أمر يحتاج إلى مراجعة لأن التربية هدفها النمو الشامل المتكامل للمتعلم. وهذا النمو لن يتحقق بصورة مقبولة إلا بتوفير الخبرات المتنوعة التي تحقق حاجات المتعلم وميوله. والتي تعنى بالمستوى قبل المحتوى عند إعداد المناهج الدراسية، كما أن اهتمام المنهج بنقل الثقافة لا يساعد على تطوير المجتمع وحل مشكلاته. ومن ناحية أخرى فإن انصراف المنهج إلى الخبرات اللازمة لإشباع حاجات المتعلمين وميولهم وحل مشكلاتهم فيه إهمال للخبرات السابقة، و للتراث الذي خلفه الآباء والأجداد، والذي ييسر ويساعد في تطوير المجتمع وتنميته. إذ الخبرة السليمة لا تقوم على الحاضر فقط، بل تستفيد من الماضي أيضاً، وتمتد لتفيد من المستقبل، يضاف إلى ذلك كله أن إعداد المتعلم ليتكيف مع مجتمعه يتضمن تزويده بأساليب الحياة فيه، وبالمعارف والقيم التي تشكّل ثقافته. وهذا يعني أن الاتجاهين السابقين يتضمن كل منهما جانباً صحيحاً وجانباً خطأ. ومما يجب أن يؤخذ به في تخطيط المناهج أن تتضمن التعريف بالتراث الثقافي، وأن تتضمن أيضاً مجموعة الخبرات التي تدور حول المشكلات التي تواجه المتعلمين في حياتهم بحيث يحقق أمرين: أولهما يتناول المتعلم وحاجاته وميوله وقدراته ومتطلبات نموه، وثانيهما يتناول النقل الثقافي واستخدام الثقافة استخداماً وظيفياً.

رؤية مستقبلية لثقافة الطفل العربي ومناهج التعليم

الطفولة هي المرحلة الأساسية التي تمهد لما بعدها من مراحل في حياة الإنسان، ونقطة الانطلاق في بناء جيل قوي، وركيزة أساسية للتنمية البشرية المنشودة، مما يستوجب توفير الرعاية المتكاملة للطفل، والتي تضمن له نمواً شاملاً متكاملاً ومتوازناً في جميع جوانب شخصيته. فمستقبل العالم العربي يكمن في مستقبل وأسلوب تثقيف أطفاله، لأن الطفولة

هي السنوات الذهبية التي يجب أن تستثمر لتضمن للأمة العربية أقصى استفادة ممكنة لهذا الكنز المكنون من حياة الإنسان. الأمر الذي يتطلب تثقيف الأطفال قبل السنة السادسة من العمر، وأن تصبح رعاية الطفولة المبكرة جزءاً لا يتجزأ من مسئوليات المناهج الدراسية والمدارس الحديثة للقضاء على التسرب من الدراسة.

إن تهيئة الفرص أمام التلاميذ الموهوبين تتمثل في تنمية وصقل مواهبهم وقدراتهم العلمية والأدبية والثقافية والفنية، وتمكين الموهوبين من الانطلاق بقدراتهم، في إطار نظم وبرامج تستثمر إمكاناتهم المتميزة وترى مواهبهم. وكذلك إتاحة فرصة التعليم النظامي وغير النظامي والتأهيل بسائر أنواعه للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، واستيعابهم في النظام التعليمي الذي يناسب ظروف كل منهم.

إن تدعيم ثقافة الأطفال عبر مناهجنا الدراسية يستوجب استمرار الجهود المبذولة الآن لنشر تكنولوجيا التعليم المطورة بالمدارس، وتعبئة الجهود لدعم قدرة أطفالنا على استخدام هذه التكنولوجيا، لتمكينهم من الخبرات والقدرات اللازمة للألفية الثالثة وللمنافسة العالمية.

إن رعاية الطفل العربي ثقافياً، عبر مناهجنا الدراسية، تستوجب الإفادة من الدراسة العلمية في العقد الأخير من القرن العشرين، عقد المخ Brain Decade وعقد فسيولوجيا المخ والجهاز العصبي، حيث أوضحت هذه البحوث ما يلي:

- أن للذكاء أنواعاً متعددة، كالذكاء المنطقي، والرياضي، واللغوي، والتصوري والإدراكي والموسيقي والتوافقي والحركي والاجتماعي وسواها، وأنه لا يمكن الجزم بأن أحد هذه الأنواع أكثر أهمية من سواها. فهي تتساوي من حيث الأهمية، كما أنها تتكامل في نموها وتتآزر. ولذلك علينا تنمية كل هذه الأنواع من الذكاء، وألا نهمل أياً منها إذ إن ما لا نستثمره منها نفقده.

- أن مخ الطفل يتغير فسيولوجياً وعضوياً نتيجة الخبرات المضافة إليه من البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها فتستنفر ما لديه من رغبة في حب الاستطلاع والمعرفة وتدفعه للمغامرة والتجريب.

- في مرحلة الطفولة تتفتح نوافذ الفرص (Windows of Opportunities) لتعلم اللغات وتذوق الموسيقى والفن ونمو القدرات الحركية الدقيقة وصقل المهارات اليدوية المتميزة، وما لم يتم استثمار المرحلة العمرية المناسبة لتعلم الخبرات التي تتلاءم وطبيعة هذه المرحلة يصبح من الصعب اكتساب هذه الخبرات في مرحلة عمرية أخرى.

- نظراً لما أفرزته ولا تزال تفرزه الهندسة الوراثية وبحوث الدماغ وما تسببه الألعاب الإلكترونية من استثارة عقلية، فسوف يساعد ذلك وصول بعض الأطفال إلى المستقبل مبكراً، أي تحقيقهم مستويات من النضج العقلي أسرع من نضجهم العمري، مما يعني استعدادهم لأن يبدأوا تعليمهم وتثقيفهم المنظم في سن مبكرة، وهو ما يترتب عليه تغيرات جديدة في مفاهيم الفروق الفردية والاستعداد للتعلم والقدرة عليه، إذ إن هذا الأمر قد يؤدي إلى أن نرى غرفة الصف الواحد تضم أفراداً في فئة عمرية واحدة، لكن استعداداتهم وقدراتهم متباينة، كما قد نرى غرفاً أخرى تضم أفراداً من مستويات عمرية مختلفة لكن لديهم استعدادات وقدرات تعليمية واحدة أو متقاربة.

إن أهم ما يجب أن يتوافر في الكتاب المدرسي لتفعيل الثقافة لدى الطفل هو أن:

- تثير المواد التعليمية انتباه الطفل، وتقدم إليه بشكل جذاب سواء أكانت لفظية أو غير لفظية.

- يناسب الطفل في مرحلته العمرية من حيث قدراته وحاجاته وميوله القرائية والعلمية.

- يقدم بلغة مناسبة في ألفاظها وتعبيراتها ومفاهيمها اللغوية وأنماط الجملة العربية وخبراته السابقة.

- يراعي البيئة المحلية والوسط الاجتماعي الثقافي الذي يعيشه الطفل من حيث المعلومات والمشكلات والمفردات اللغوية ودلالاتها.

- يحتضن صوراً ورسوماً معبرة موظفة لها دلالات واضحة لدى الطفل تستخدم الألوان المبهرة المبهجة وتطلق خيال الطفل عن طريق الحركة والصوت واللون بما يؤدي إلى تحقيق أهداف ثقافية.

- يتضمن إحالات للقراءة الموسعة عن موضوع ما في مجلة أو قصة أو كتاب مناسب موجود في مكتبة الصف أو مكتبة المدرسة.

- يستثير تفكير الطفل ويتحدى قواه العقلية والتفكيرية عن طريق أسئلة أو مشكلة تدور حول النص المقروء، مستخدما (لو) السحرية التي تجعله يتصور ويتخيل مثل: ماذا كان يمكن أن يحدث لو أنك كنت مكان بطل القصة؟

- يسمح المحتوى القرائي بأن يتحول إلى حوار أو مسرحية يقوم الأطفال بأدائها مستخدمين اللغة العربية الفصحى الميسرة.

- يقدم القيم الأخلاقية بأسلوب غير مباشر عن طريق الحوار وإعطاء الأمثلة والأسلوب القصصي الممتع.

- يثري ثقافة الطفل، ويجعلها متوافقة مع روح العصر ومع ثقافة عصر المعلومات ورؤى المستقبل.

- يستخدم المواقف والتشكيل اللغوي الذي يفضي إلى البهجة والتسامح والحرية ويصقل مواهب وطاقات الأطفال المبدعين.

- يركز على أسلوب التفكير العلمي، ويسعى إلى تشكيل العقلية الناقدة المتسائلة المبدعة الساعية لفهم الحياة وتطويرها.

- يكوّن نظرة عامة وسلوكاً عاماً لدى الأطفال ويقدم بنياناً كلياً لا مجرد عناصر ثقافية مشرذمة من عقائد وأفكار ومعلومات وقيم وتقاليد وأنظمة وفنون وآداب وسلوك، وذلك بهدف تحقيق الاتصال الثقافي المتكامل والوظيفي.

- تقديم حصيلة نهائية لمدى التأثر بثقافة المجتمع دون اشتراط استيعابه لكل شاردة أو واردة في تلك الثقافة على أن تتسع الحصيلة النهائية لكيفية تنظيم الطفل لمضمون الثقافة حتى يستطيع أداء سلوكه والقيام بدوره الاجتماعي على أساس أن العناصر الثقافية لا يمكن أن تقود إلى سلوك ما لم تتكامل في كيان ثقافي.

وفي عصر المعلومات انتهى العمر الافتراضي لنمط الفكر العلمي والتعليمي القائم على التجزئة، إنه يعجز عن مواكبة احتياجات المجتمع ومواجهة تحديات المستقبل. لقد أصبح التكامل المعرفي من أبرز خصائص التطور المعرفي الراهن والمستقبلي، ذلك التكامل الذي يحدث بين حقول المعرفة المختلفة، مما يعني أن التعامل مع أي مشكلة يستدعي معرفة متصلة من حقول زالت من داخلها الحواجز الاصطناعية بين فروعها. وهذا ما يتفق وطبيعة مرحلة الطفولة وخصائصها، وهو ما يؤثر بدوره على شكل ومضمون العملية التعليمية التي تواكب نمط التفكير العلمي المتكامل.

إن رؤيتنا لمناهج المستقبل في ضوء ثقافة الأطفال تنهض على أساس النظر إليها باعتبارها مدخلات، وأن تنمية عمليات التفكير والقدرة على الإنتاج المعرفي ينبغي أن تكون هي المخرجات. ولا بد من تجاوز نمط التفكير والتعليم التقليدي القائمة على التجزئة والتقسيمات المصطنعة والاتجاه إلى المناهج المتكاملة بشكل جذري والتي تعين المتعلم على إدراك التداخل والاندماج بين الحقول المعرفية، وتساعده على إدراك تكامل المعرفة وتكوين

نظرة شاملة للظواهر المختلفة وتزود المتعلم بالقدرة على التعلم الذاتي والتعامل مع المصادر المتعددة للمعرفة.

إن إستراتيجية المراجعة الشاملة والمستمرة في مناهجنا الدراسية التي تقوم بها وزارات التربية والتعليم والمعارف في الدول العربية الآن، أمر ضروري لا بد أن تستمر في المستقبل وتزداد فعاليتها حتى نصل أولاً إلى استراتيجيات جديدة في بناء مناهجنا تمكننا من التوزيع العادل للمعرفة على كل أبناء الأمة العربية من جميع الشرائح والفئات الاجتماعية لنصل بالجميع إلى التعليم والتعلم بالإتقان وفقاً لمعايير الجودة العالمية، وحتى نصل ثانياً وضمن عمليات مستمرة ومتواصلة إلى مناهج دراسية متكاملة متسقة تعكس المفاهيم والمبادئ التي نسير عليها دون تكرار أو حشو، ومسايرة كل جديد. وحتى نصل ثالثاً إلى تقديم الكتاب المدرسي الذي يساعد المتعلم على إطلاق قواه الإبداعية الخلاقة في التعامل مع الحياة والبيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة.

إن نظام التعليم الفاعل في المستقبل هو الذي تصبح لديه القدرة على تطوير الذات العارفة ودفعها نحو البحث والاستقصاء عن طريق مصادر جديدة ومتعددة للمعرفة، من خلال الاستثمار الأمثل لما تفرزه التكنولوجيا الحديثة من تقنيات ومبتكرات وأدوات التعليم الإلكتروني.

إن الخطة المقترحة هنا تتمثل في تعدد مصادر المعرفة في إثراء وتفعيل عمليات التعليم والتعلم وذلك من خلال:

- عدم الاقتصار على كتاب مدرسي كمصدر وحيد للتعلم والمعرفة بل يتم التوجه بشكل متزايد نحو تزويد المدارس بالأدوات التعليمية الجديدة والتكنولوجيا الجديدة متعددة الوسائط.

- الاستمرار في تزويد المدارس بإعداد كافية من أجهزة الكمبيوتر وبالقدر الذي يصبح معه استخدام هذه الأجهزة جزءاً لا يتجزأ من عمليات التعليم والتعلم.

- عقد اتفاق مع وزارات الاتصالات والمعلومات يتم بموجبه مدّ خدمة الانترنت إلى المدارس وإلى منازل الطلاب نظير مقابل مادي مناسب.

- تحقيق مبدأ إزالة الجنسوية، والحدّ من الفروق في التعليم بين تعليم الأبناء وتعليم البنات فالكل سواء في عصر المعلومات، لأن التعليم يتم في إطار رؤية مستقبلية لا رؤية ماضوية.

- الاستمرار في تدريب المعلمين على الأدوار الجديدة التي يفرضها الاستخدام المكثف

للمصادر المتنوعة للمعرفة في عمليات التعليم والتعلم. وهذا الأمر يستوجب الاعتناء بالمحور الثقافي عند إعداد المعلمين بحيث يتسع ليشمل الثقافة في عصر المعلومات.

- تطوير نظم التقويم وأساليبه بما يتناسب ودمج التكنولوجيا الحديثة ومصادر التعليم المتعددة في عمليات التعليم والتعلم.

وهنا لا بد لنا من وقفه لتوضيح: كيف نتعامل مع ثقافة العولمة؟

مع أن العولمة نظام اقتصادي في المقام الأول، سياسي اجتماعي في المقام الثاني، إلا أنها تحمل ثقافة جديدة تتمثل في الغزو الفكري بلا شك، والطوفان المعلوماتي، والرموز التي تشيعها وتنشرها العولمة بكل وسائل الاتصال الحديثة فائقة القدرة، ووسائل الإعلام فائقة السيطرة بما فيها من سينما وتلفزيون وإذاعة. وكلها تبشر بثقافة جديدة يطلق عليها البعض ثقافة القطيع الإلكتروني، والبعض الآخر ثقافة عالم ماك نسبة إلى سلسلة ماكدنونالد الغذائية، والبعض ينسبونها إلى ثقافة العام سام، وباختصار فإن لهذه الثقافة معالم أهمها أنها ثقافة تمجد الاستهلاك وخلق أسواق وإطلاق شهوات استهلاكية باعتبار أن زيادة الاستهلاك محرك قوي لزيادة الإنتاج وتنشيط الاقتصاد. وهي ثقافة تمهد للعنف كأسلوب حياة وكظاهرة عادية وطبيعية. وهي ثقافة تمجد الفردية والأنانية، وهي ثقافة مادية بحته لا مجال فيها لروحانيات أو عواطف ولا مساحة فيها للمشاعر الإنسانية ولا للعلاقات الاجتماعية القائمة على التعاطف والتكافل والاهتمام بالآخرين. وهي ثقافة تستهين بكثير من القيم المجتمعية، فهي لا تقيم وزناً لهوية أو انتماء، ولا تهتم بحقوق المواطنة ولا بفرص العمل ولا باعتبارات البيئة، ولا تقيم وزناً للمجتمع المدني، كما تشجع على الانتهازية والجشع.

إن أسلوب مواجهة هذه الثقافة الجديدة مهمة قومية لكنها مهمة صعبة نتيجة لثورة الاتصالات الهائلة وللتقدم التكنولوجي الفائق الذي بفضله أصبحت قدرة أجهزة الإعلام وأدوات نشر الثقافة الجديدة كأسلحة، ومهمة فرز المعلومات تكاد تكون مستحيلة بسبب طوفان المعلومات والرموز والأفكار التي تصبها مؤسسات العولمة كالطوفان. فضلاً عن أن تعدد الرسائل وتنوع الوسائل يحاصر الإنسان من كل اتجاه في عصر السماوات المفتوحة وفي ظل انتهاء حواجز الزمان والمكان. إن المعلومات تشكل الذهب الأسود لعالم ماك، ومن يملك أدوات البث والإرسال يملك إملاء نوع المحتوى في كل الأحوال.

إن صناعة الوسائل السمعية والبصرية هي ثاني أكبر الصناعات في أمريكا وتأتي بعد صناعة الطيران والفضاء، وأصبحت السينما محوراً أساسياً في التجارة العالمية، وأفلام

الفيديو وبرامج التليفزيون هي الضيف الذي يقتحم الديار دون استئذان، وصناعة الترفيه والمعلومات والأفلام هي صناعة مركبة ومتكاملة وهي تشكل رقابة محكمة على ما عداها. ومسئولية هذا الواقع الثقافي الخطير تقع على مناهج التعليم، حيث يجب تنمية القدرة على التفكير العلمي ودراسة تاريخ العلم وعلماء العرب، وهذا يمنح النشء الجديد عوامل المناعة والمقاومة والقدرة على الفوز والاختيار، وعليها أن تعزز شعور الانتماء والولاء للطفل العربي والاعتزاز بجذوره وقديمه. فتقدم مناهج التربية الدينية بوضعها تدعو للخلق الرفيع والسلوك القويم والعقيدة المستنيرة والتعاون والإخاء والتكامل والتراحم وهي قادرة على تدعيم الجانب الروحي وتعزيز الولاء والانتماء لله ثم الوطن. وتقديم مناهج اللغة العربية والتاريخ عبر جرعة مشبعة من اللغة العربية لغة القرآن الكريم، والتاريخ القومي، واصفة حركة الشعوب ونضالها، مركزة على سِيَرَ الأبطال والقادة وتضحياتهم، والدروس المستفادة من النصر والهزيمة عبر حروب التتار والصليبيين والصهاينة اليهود ومَن يقفون خلفهم، ثم المعالم التاريخية وحضارة الأجداد في سياق أخلاقي، كما تقدم الأنشطة الصفية بأنواعها والتي تحتضن الطفل وتغرس فيه القيم والأخلاق الفاضلة وتقوي جهازه المناعي ضد إيدز الثقافة الجديدة الوافدة. وتعلمه أن يفكر عالمياً ويطبق محلياً وأن يكون قادراً على اتخاذ القرار والتفاوض والحوار والشرح والتفسير من أجل مستقبل عربي أكثر إشراقاً تسطع فيه شمس الوحدة العربية في عالمنا العربي الكبير.

المراجع

١- إدارة التربية: الخطة الشاملة للثقافة العربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٠م.

٢- المنهاهج الموحدة في الرياضيات والعلوم المتكاملة، تونس، مطابع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٦م.

٣- بهاء الدين، حسين كامل: الوطنية في عالم بلا هوية، تحديات العولمة، القاهرة، دار المعارف ٢٠٠٠م.

٤- بو طالب، عبد الهادي: "أزمة الهوية في نظم التعليم في العالم الإسلامي"، مجلة أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، ١٩٩١م.

٥- سرحان، الدمرداش: المناهج المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٨٥م.

٦- السويدي، محمد: مفاهيم علم الاجتماع الثقافي ومصطلحاته، تونس، الدار التونسية للنشر، ١٩٩١م.

٧- سويلم، أحمد: التربية الثقافية للطفل العربي، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ١٩٩١م.

٨- السيد، محمود أحمد: الثقافة في مرحلة الطفولة المبكرة، دمشق، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٠م.

٩- شحاتة، حسن: قراءات الأطفال، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٢م.

١٠- : المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب، ١٩٩٨م.

١١- صابر، محي الدين: قضايا الثقافة العربية المعاصرة، تونس، الدار العربية للكتاب، ١٩٨٣م.

١٢- عبد الوهاب، سمير: بحوث ودراسات في اللغة العربية، المنصورة، المكتبة العصرية، ٢٠٠٢م.

١٣- عمار، حامد: من همومنا التربوية والثقافية، القاهرة، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٥م.

١٤- فهمي، فوزي: الثقافة وقضايا المجتمع، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦م.

١٥- لبيب، رشدي وفايز مينا: المنهج منظمة لمحتوى التعليم، القاهرة، الأنجلو المصرية ١٩٩٣م.

١٦- المرسي، محمد حسن: "توجهات الذات الثقافية في كتب تعليم اللغة العربية للكبار بجمهورية مصر العربية"، القاهرة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، نوفمبر ١٩٩٧م.

١٧- النعيمي، علي راشد، ومصطفى إسماعيل: "توجهات الذات الثقافية في كتب تعليم اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة"، العين، تربية الغد في العالم العربي، ١٩٩٥م.

١٨- الهيتي، هادى نعمان: ثقافة الأطفال، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٨٨م.

ملامح التجديد في مناهج مرحلة التعليم الأساسي في الأردن

د. أحمد عبد الحليم حياصات

مقدمة

تمر الأمم في مسيرتها التنموية بوقفات مراجعة وتأمُّل، تتدارس فيها كيف تغلبت على المشكلات والصعاب التي واجهتها، والعوائق التي حالت دون تحقيق بعض أهدافها المرسومة وما أحرزته من نجاح وتَقَدّم، لتستعين في ذلك على رسم خطى المستقبل. آخذة بأسباب القوة والمنعة، ومعتمدة على عوامل الثبات والبقاء، ومستنيرة بتراثها الحضاري لتحقيق ما تصبو إليه من تطلعات جديدة ومتجددة.

ونحن في الأردن نعمل على تجسير الفجوة بين التفجر السكاني الذي نعيشه وقلة الموارد الطبيعية المتاحة، مع سعينا الحثيث للمواءمة بين شخصيتنا الوطنية ونظرتنا القومية، آخذين بعين الاعتبار ما يحيط بنا ويعايشنا من ثقافة عالمية لا نستطيع أن نغمض دونها العيون، مما يستدعي الانفتاح الواعي والتكيف المستنير مع متغيرات العصر في ضوء قدراتنا الذاتية، محافظين في ذلك على إيماننا العميق بالله تعالى وملتزمين بالقيم الروحية النابعة من هذا الإيمان، في الوقت الذي نزيد فيه من احترامنا للقيم العلمية المعاصرة ونقدّر فيه قيم العمل ونعمل على تمثلها وتمثل مختلف القيم الإيجابية لمجتمعنا الصغير والكبير، بل ومجتمعنا العالمي الذي نعيش.

ولما كانت المناهج بحاجة إلى إعادة النظر في بنائها لتكون قادرة على استيعاب التدفق الهائل من المعارف والعلوم والعمل على مواجهة المشكلات المعاصرة، ولما كان الكتاب المدرسي هو الترجمة الوظيفية للمنهاج، فقد استحوذت المناهج على التوصية الخامسة، من بين توصيات المؤتمر الوطني للتطوير التربوي (٦-٧/أيلول/ ١٩٨٧) الإحدى عشرة، باعتبارها من أبرز عناصر العملية التربوية ومدخلاتها، ولأهميتها في تشكيل شخصية المواطن وبنائها المتوازن وفي غرس القيم المرغوب فيها وترسيخها لدى الناشئة.

وتهدف هذه الورقة إلى تقديم عرض موجز لعملية تطوير المناهج الدراسية في الأردن من حيث أهدافها ومنهجيتها وإجراءاتها، كما تهدف إلى إبراز ملامح التجديد التي طرأت على هذه المناهج.

تطوير المناهج الدراسية في الأردن

في عام ١٩٨٦ شكل رئيس الوزراء (في حينه) فريقاً وطنياً ضم عدداً من التربويين والمفكرين وأساتذة الجامعات لدراسة العملية التربوية من جميع جوانبها وتقديم توصيات بشأنها . وبعد دراسة معمقة لكافة عناصر العملية التربوية أعد الفريق تقريراً بعنوان سياسة التعليم" وقد جاء في هذا التقرير، فيما يتعلق بالمناهج، أنه يؤخذ على المناهج الدراسية في الأردن قصورها في المجالات التالية:

- التأكيد على العديد من الموضوعات الهامة المتعلقة بالتكنولوجيا والبيئة والصحة والسكان والنواحي المهنية والمشكلات المعاصرة والتربية الجمالية.

- التركيز على تنمية المهارات العقلية العليا والأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات وتعميق النظرة الموضوعية للمعطيات الحياتية.

- القدرة على إبراز الجوانب التطبيقية والوظيفية في الحياة العلمية.

كما حدد التقرير السلبيات التالية في المناهج الدراسية التي كانت قائمة:

١- غير محددة الأهداف عموماً.

٢- لا تعكس في مجملها حاجات المتعلمين في مراحل نموهم المختلفة.

٣- لا تعكس حاجات المجتمع الأردني المتطور وقيمه وتوجهاته ورسالته الحضارية والإنسانية.

٤- لا تعكس جوانب الحياة التقنية المعاصرة وآثارها على الفرد والمجتمع.

٥- تتناول أهدافها كامل المرحلة المعنية ولا تتناول المباحث الصفية.

٦- تقوم على أسس مناهج المواد المنفصلة ولا تعطي عناية كبيرة للتكامل والتداخل بين هذه المواد. كما أنها لا تعطي عناية كبيرة للأسلوب التجريبي الاستكشافي وتركز على المعلومات وحفظها دون اهتمام كبير بالمهارات العقلية العليا، هذا بالإضافة إلى أنها لا تؤكد بشكل كاف على تطوير فاعلية الفرد الذاتي والكفايات الاجتماعية الوجدانية والعقلية والبدنية.

٧- تتصف بضعف ارتباط بعضها ببعض في مرحلتي التعليم الإلزامي والثانوي.

٨- لا تتطابق في كثير من الأحوال مع الخبرات التعليمية التي يدرسها الطلبة.

٩- لا تتناسب في بعض جزئياتها مع أنواع التعليم الثانوي، كالتعليم المهني ولا سيما فيما يتعلق بالقيم والاتجاهات والمهارات العقلية والعملية.

١٠- تنقصها المرونة، وإتاحة الفرص للمتعلمين للاختيار وفق ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم، وبما يتلاءم مع مستويات نموهم.

١١- تحتاج إلى مزيد من الملاءمة بين التعليم الأكاديمي والمهني في المرحلتين الإلزامية والثانوية، أي التعليم من أجل حياة مكتفية ذاتياً.

وانطلاقاً من أهمية النهج المتداخل التخصصات في بناء المناهج وتطويرها لتكون قادرة على استيعاب التدفق الهائل في المعارف والعلوم وتطبيقاتها، ومواجهة المشكلات المعاصرة، فإن المؤتمر يوصي بما يلي:

١- إتباع آلية جديدة في إعداد المناهج تأخذ في اعتبارها المشاركة الفعالة من مختلف قطاعات المجتمع ذات العلاقة بالمناهج كالصحة والزراعة والجامعات وغيرها من المؤسسات العامة والخاصة، مع ضمان استمرارية تطوير المناهج وتقويمها.

٢- تطبيق المناهج الجديدة للمرحلة الإلزامية فور إقرارها وفق خطة محددة وبعد مراجعتها في ضوء بنية التعليم المقترحة.

٣- العمل على وضع مناهج جديدة للمرحلة الثانوية بفروعها المختلفة، بحيث تكون متسقة ومتكاملة مع مناهج المرحلة الإلزامية بعد إقرارها، وتراعي استعداد الطلبة ونضجهم العقلي.

٤- زيادة الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية وبخاصة في المباحث المهنية والعملية.

٥- زيادة تمهين المناهج الدراسية وتوجيهها نحو المهن الوظيفية المهنية بالإضافة إلى الأكاديمية.

٦- بذل المزيد من الاهتمام بالمطالعة واعتمادها في جميع مراحل التعليم.

٧- الاهتمام بفلسفة العلوم والرياضيات وتاريخها و إبراز دور العلماء العرب والمسلمين.

٨- تناول الموضوعات التي تتصل بالأردن والوطن العربي بصورة تعزز مفهومي الوحدة الوطنية والوحدة العربية.

وفي مجال الكتاب المدرسي جاء في التوصيات ما يلي:

لما كان الكتاب المدرسي هو الترجمة الوظيفية للمنهاج وأحد الوسائل الرئيسية التي يعتمد عليها في عمليتي التعليم والتعلم، فإن المؤتمر يوصي بما يلي:

١- اتباع آلية جديدة في إعداد الكتاب المدرسي بحيث يؤخذ بطريقة المشروع المتكامل والتي تتضمن قيام فريق للإشراف على إعداد كتب المبحث الواحد يضم مختصين في النواحي العلمية و النفسية والتربوية واللغوية والفنية وتشارك فيه الجامعات بطريقة مباشرة.

٢- مراعاة أن تكون النشاطات التي يتضمنها الكتاب المدرسي وظيفية وترتبط بالمجتمع والبيئة العامة.

٣- الإفادة من تجارب البلدان الأخرى في تطوير كتبها المقررة.

٤- ضرورة إتباع نسق جديد في تأليف الكتب المدرسية يبتعد عن السرد ويعتمد على أساسيات المعرفة، والتفكير الناقد والتحليل والربط والتفسير. ويحث على التعلم الذاتي والتفكير العلمي عند المتعلم، وتساهم أنشطته في استغلال موارد البيئة المتاحة في اكتساب الخبرات التعليمية.

٥- تضمين دليل المعلم لكل صف من صفوف المرحلة الإلزامية جميع المواد التعليمية إلى جانب الشروحات والتفسيرات والإجابات والاختبارات النموذجية.

٦- ضرورة تجريب الكتب المدرسية قبل إقرارها النهائي.

٧- إعداد كتب وكتيبات إثرائية تعزز الكتاب المدرسي وتسانده.

٨- التركيز على الاتجاهات والقيم الإيجابية المستمدة من عقيدتنا وتراثنا، وإبراز المفاهيم والمصطلحات وتفسيرها عند عرض المادة بحيث يسهل على المتعلم استيعابها وإدراك مدلولاتها، مع ضرورة الجمع بين القيم الإيجابية في حضارتنا وتراثنا وبين القيم الإيجابية في الثقافة العالمية والمعاصرة.

الإجراءات التنفيذية

لتنفيذ توصيات المؤتمر المتعلقة بالمناهج والكتب المدرسية، فقد أعدت الوزارة البرامج الإجرائية والخطط التنفيذية اللازمة لذلك. وفيما يلي إيجاز لأبرز هذه الإجراءات:

١- تمثلت الخطوة التنفيذية الأولى التي اتخذتها الوزارة في تعديل قانون التربية والتعليم رقم (١٦) لعام ١٩٦٤، الذي كان ما يزال ساري المفعول حين انعقاد المؤتمر في عام ١٩٨٧. وكان من الطبيعي إعادة النظر في ذلك القانون الذي مضى عليه زهاء ربع قرن من الزمان، ولم يعد يواكب التغيرات السريعة في المجالات المختلفة التي طالت المجتمع الأردني. فشكلت الوزارة لجنة متخصصة لوضع قانون جديد للتربية والتعليم تكللت أعمالها بصدور قانون التربية والتعليم المؤقت رقم (٢٧) لسنة ١٩٨٨والذي أصبح لاحقاً قانوناً دائماً بعد الموافقة عليه من قبل مجلس النواب. وقد حددت في القانون الجديد مرتكزات السياسة التربوية بأبعادها الفكرية والاجتماعية والوطنية والقومية. كما حددت فيه المبادئ الفلسفية للتربية وأهدافها في الأردن.

ومن أبرز التغييرات التي تضمنها القانون الجديد ما طرأ على السّلّم التعليمي وعلى إجازة المعلمين. فبينما نص القانون القديم على أن السلم التعليمي يتألف من مرحلتين: الأولى إلزامية ومدتها تسع سنوات والثانية ثانوية ومدتها ثلاث سنوات، فقد نص القانون الجديد على ثلاث مراحل:

- مرحلة رياض الأطفال ومدتها سنتان على الأكثر.
- مرحلة التعليم الأساسي، وهي مرحلة إلزامية، ومدتها عشر سنوات.
- مرحلة التعليم الثانوي ومدتها سنتان.

أما فيما يتعلق بإجازة المعلمين، فقد اشترط القانون الجديد الشهادة الجامعية الأولى حداً أدنى لإجازة المعلم في مرحلة التعليم الأساسي، خلافاً لما كان ينص عليه القانون القديم من الاكتفاء بشهادة كليات المجتمع التي مدة الدراسة فيها سنتان بعد الشهادة الثانوية حداً أدنى لإجازة المعلم.

وقد اعتبر قانون التربية والتعليم الجديد مرحلة التعليم الأساسي قاعدة التعليم وأساساً لبناء الوحدة الوطنية والقومية وتنمية القدرات والميول الذاتية وتوجيه الطلاب في ضوئها، ونص على أن هذه المرحلة تهدف إلى "تحقيق الأهداف العامة للتربية وإعداد المواطن في مختلفة جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية". كما حدد القانون الأهداف الخاصة والكفايات التي من شأنها أن تجعل الطالب قادراً على أن:

١- يلم إلماماً واعياً بمبادئ الإسلام وشعائره وأحكامه وقيمه ويتمثلها خلقاً ومسلكاً.

٢- يتقن المهارات الأساسية للغة العربية بحيث يتمكن من استخدامها بسهولة ويسر.

٣- يعرف الحقائق والوقائع الأساسية المتعلقة بتاريخ الشعب الأردني في عمقه العربي والإسلامي بوجه خاص والإنساني بوجه عام.

٤- يعي الحقائق الأساسية المتعلقة بالبيئة الطبيعية، والجغرافية الأردنية والعربية والعالمية.

٥- يتمثل قواعد السلوك الاجتماعي ويراعي تقاليد مجتمعه وعاداته وقيمه الحميدة.

٦- يحب وطنه ويعتز به ويتحمل المسؤوليات المترتبة عليه تجاهه.

٧- يحب أسرته ومجتمعه ويتحمل المسؤوليات المترتبة عليه تجاههما.

٨- يتقن المهارات الأساسية للغة أجنبية واحدة على الأقل.

٩- يتعامل مع الأنظمة العديدة والعمليات الرياضية الأساسية والأشكال الهندسية ويستخدمها في الحياة العملية.

١٠- يستوعب الحقائق والتعميمات العلمية الأساسية وأسسها التجريبية ويستخدمها في تفسير الظواهر الطبيعية.

١١- يفكر بأسلوب علمي مستخدماً في ذلك عمليات المشاهدة وجمع البيانات وتنظيمها وتحليلها والاستنتاج منها وبناء أحكام وقرارات مستندة إليها.

١٢- يستوعب الأسس العلمية لأشكال التكنولوجيا التي تعرض له في حياته اليومية ويحـسن استخدامها

١٣- يحرص على سلامة بيئته ونظافتها وجمالها وثرواتها.

١٤- يدرك أهمية لياقته البدنية والصحية ويمارس النشاطات الرياضية والصحية المناسبة.

١٥- يتذوق الجوانب الجمالية في الفنون المختلفة ويعبر عن ميوله الفنية الخاصة.

١٦- يقوى على أداء مهارات حرفية تتناسب وقدراته وميوله ويسعى لتنميتها، ويعزز في نفسه احترام العمل اليدوي باعتبار العمل وظيفة أساسية في الحياة الاجتماعية.

١٧- يتمثل قيم الجد والعمل والمثابرة والاعتماد على النفس في الإنجاز وتحقيق القدرة الذاتية وكسب العيش والاكتفاء الذاتي.

١٨- يعبر عن مواهبه وقدراته الخاصة وجوانب الإبداع لديه.

١٩- يتقبل ذاته ويحترم الآخرين ويراعي مشاعرهم ويقدر مزاياهم ومنجزاتهم.

٢٠- يقدر قيمة الوقت ويحسن استثمار أوقاته الحرة.

٢١- ينمي نفسه ويسعى للتعليم الذاتي وزيادة كفاءته.

آلية إعداد الخطوط العريضة والمناهج الدراسية

أوصى المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي بإتباع آلية جديدة في إعداد المناهج تأخذ في اعتبارها المشاركة الفعالة من مختلف قطاعات المجتمع ذات العلاقة بالمناهج وضمان استمرارية تطوير المناهج وتقويمها. لذا شكلت الوزارة الفرق الوطنية للمباحث الدراسية المختلفة، وضمَّت هذه الفرق مختصين من أساتذة الجامعات الأردنية وكليات المجتمع والأعضاء المختصين في مديرية المناهج والمشرفين التربويين والمعلمين والمتخصصين والمهتمين من مؤسسات الدولة الأخرى والقطاع الخاص، وذلك لإعداد الخطوط العريضة والمناهج لمباحث التعليم الأساسي.

وقد كانت مديرية المناهج تتسلم الخطوط العريضة والمناهج التي تنجزها الفرق الوطنية أولاً بأول، وترسلها إلى مديريات التربية والتعليم لدراستها من قبل المعلمين والمشرفين

التربويين وإعداد الملاحظات والتعديلات حولها، لتتم بعد ذلك مناقشة هذه الملاحظات والتعديلات في اجتماع رسمي يحضره أعضاء لجان المناهج وأعضاء الفريق الوطني المعني للاتفاق على التعديلات المناسبة والصيغة النهائية لوثيقة المنهاج التي تقدم بعد ذلك لمجلس التربية والتعليم لمناقشتها وتعديلها ثم إقرارها.

تأليف الكتب المدرسية وتطبيقاتها

أوصى المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي باتباع آلية جديدة في إعداد الكتاب المدرسي بحيث يكون إعداد الكتاب بأسلوب مؤسسي وبطريقة المشروع المتكامل التي تتضمن تشكيل فريق للإشراف على إعداد كتب المبحث الدراسي الواحد بحيث يضم مختصين في النواحي العلمية والنفسية والتربوية واللغوية والفنية، وتشارك في تأليفه المؤسسات العلمية والتربوية التي تمتلك القدرة على ذلك.

ولتنفيذ هذه التوصيات فقد تمت الإجراءات التالية

١- إنشاء مديرية الكتب المدرسية لتكون وحدة إدارية وفنية تعنى بإعداد الكتاب المدرسي بالتعاون مع المؤلفين والمختصين وتضم كوادر متخصصة ومدرّبة في مجالات التحرير والتصميم والإخراج والإنتاج والتوزيع.

٢- تعاقدت الوزارة مع مؤسسات محلية من بينها الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وبعض المؤسسات العلمية والتربوية الأخرى لتأليف الكتب والمواد التعليمية في المباحث المختلفة.

٣- اعتمدت الوزارة جدولاً زمنياً لتطبيق الكتب المدرسية الجديدة على النحو التالي:

الأول والخامس والتاسع	١٩٩٢/١٩٩١
الثاني والسادس والعاشر	١٩٩٣/١٩٩٢
الثالث والسابع والحادي عشر	١٩٩٤/١٩٩٣
الرابع والثامن والثاني	١٩٩٥/١٩٩٤

٤- ولمزيد من الإشراف والمتابعة، فقد شكلت الوزارة فريقاً وطنياً للإشراف على تأليف كتب كل مبحث من المباحث. وتضمنت مهام هذه الفرق مراجعة مسوّدات التأليف واعتماد المادة التعليمية بعد تقييمها وتعديلها، والإشراف على تجريب المادة التعليمية ومتابعة تعديل وتحسين المادة التعليمية في ضوء التجريب. وقد ضمت هذه الفرق المختصين من الجامعات ووزارة التربية والمؤسسات الأخرى ذات العلاقة.

التجديدات التربوية في مناهج التعليم الأساسي

١. الخطة الدراسية

المجال	المبحث	الخطة الدراسية القديمة حسب الصفوف										الخطة الدراسي الجديدة حسب الصفوف									
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
اللغة القومية والإنسانيات	تربية إسلامية	٣	٣	٢	٣	٣	٣	٣	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٣	٣	٢	٣
	لغة عربية	٩	٩	٩	٩	٧	٧	٧	٧	٧	٥	٩	٩	٩	٩	٧	٧	٧	٧	٧	٦
	تربية اجتماعية ووطنية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٣	٣	٤	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٣	٣	٣	٣
العلوم والرياضيات	العلوم	٣	٣	٣	٣	٤	٤	٥	٥	٥	٦	٣	٣	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٦	٦
	الرياضيات	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٤	٤
مباحث دراسية أخرى	لغة إنجليزية	٠	٠	٠	٠	٥	٥	٦	٦	٦	٥	٠	٠	٠	٠	٦	٦	٦	٦	٥	٥
	تربية فنية	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	تربية رياضية	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٢	٢	٢	٢	١	١	١	١	١	١
	تربية مهنية	١	١	١	١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١	١	١	١	٢	٢	٢	٣	٤	٤
	موسيقى وأناشيد	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	حاسوب تعليمي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢
المجموع		٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٩	٢٩	٣٢	٣٢	٣٢	٣٣	٢٧	٢٧	٢٨	٢٨	٣٢	٣٣	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦

ويمكن إيجاز الجوانب التطويرية في الخطة الدراسية لمرحلة التعليم الأساسي بما يلي:

١- إحداث زيادة في مجموع الحصص الأسبوعية يتراوح مقدارها ما بين حصة واحدة

إلى أربع حصص للصف الواحد.

٢- زيادة الاهتمام بالتربية الرياضية وبخاصة في الصفوف الأربعة الأولى لتحقيق النمو المتوازن للطلبة.

٣- زيادة الاهتمام بالتربية المهنية وبخاصة في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر لإبراز ميول الطلبة وقدراتهم، تهيئة لمرحلة التعليم الثانوي.

٤- زيادة الاهتمام بالعلوم والرياضيات من خلال زيادة مجموع حصصها الأسبوعية.

٥- استحداث مبحث الموسيقى والأناشيد بواقع حصة واحدة أسبوعياً لتنمية ميول الطلبة واهتماماتهم الموسيقية.

٦- تبني المجالات الدراسية في الصفوف الأربعة الأولى وتدريسها كوحدة متكاملة من خلال معلم واحد هو معلم الصف.

- مجال اللغة القومية والإنسانية بواقع ١٤ حصة أسبوعياً.
- تحديد مجال العلوم والرياضيات بواقع (٨-٩) حصص أسبوعياً.
- تحديد مجال المباحث الدراسية الأخرى بواقع ٥ حصص أسبوعياً

٣. التنسيق والتكامل بين مناهج المباحث الدراسية

إدراكاً لأهمية الترابط والتكامل بين الوحدات الدراسية للمبحث الدراسي في الصف الواحد، وحرصاً على الترابط والتكامل فيما بين مناهج المباحث الدراسية في الصف وفي صفوف التعليم الأساسي مجتمعه، فقد بذلت عناية خاصة في إعداد المنهاج الدراسي للمبحث الواحد من خلال الفرق الوطنية للمباحث الدراسية، كما بذلت عناية خاصة بالمباحث الدراسية مجتمعة من خلال مقرري الفرق الوطنية. إذ تم عقد اجتماعات ثنائية لمناهج تسعة مباحث دراسية هي: التربية الإسلامية، اللغة العربية، التربية الاجتماعية والوطنية، العلوم، الرياضيات، اللغة الإنجليزية، التربية المهنية، التربية الفنية، وذلك لتنسيق محتوى هذه المناهج في الصف الواحد وفي الصفوف المختلفة تجنباً للتداخلات غير الضرورية وتحقيقاً للترابطات الأفقية والعمودية فيما بينها.

ولأهمية الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى فقد اعتمدت المجالات الدراسية في تدريس مناهجها، واللغة العربية واللغة الإنجليزية والتربية الاجتماعية والوطنية تشكل مجالاً واحداً، والرياضيات والعلوم والحاسوب تشكل مجالاً آخر، كما تشكل التربية الفنية والتربية المهنية والتربية الرياضية مجالاً ثالثاً. والجدير بالذكر أن كل صف من الصفوف الأربعة الأولى

يقوم بتدريسه معلم واحد يسمى "معلم الصف". وتلبية لحاجات وزارة التربية والتعليم فقد استحدثت الجامعات الأردنية تخصص "معلم الصف" وتخص "معلم المجال" في برامجها.

٤. الحاسوب التعليمي

قامت الوزارة بتزويد كافة المدارس الثانوية بأجهزة الحاسوب اللازمة حيث تم حوسبة ٩٧٠ مدرسة بأجهزة حاسوب متطورة بلغ عددها (١٨,٩٠٠) جهاز، وزعت على مختبرات الحاسوب بأعداد متفاوتة وحسب عدد الطلبة في كل مدرسة. وكذلك تم تزويد كل من غرفة المعلمين وغرفة الإدارة بجهاز حاسوب، وتم ربط المدرسة بشبكة حاسوب (LAN) بتمويل من الحكومة الإسبانية. كما تم تجهيز (١٩٧) مختبراً لمدارس أساسية بتمويل من البنك الدولي بمعدل (١٨) جهازاً لكل مدرسة وربطها بشبكة (LAN) . فضلاً عن تأهيل (٥٠٠٠) جهاز حاسوب قديم في مدارس الوزارة باستخدام برمجية (NEW DEAL)حيث تم توزيعها على المدارس الأساسية التي تحوي الصف السابع. وقد تم تدريب (٤٠) معلم حاسوب على الأعمال الفنية والصيانة و(٤٠) معلماً آخرين على استخدام البرمجية تمهيداً لتدريب سائر المعلمين على استخدامها. وقد أقر مجلس التربية تعليم منهاج الثقافة الحاسوبية في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠ كمادة إجبارية للصفين الحادي عشر والثاني عشر لكافة فروع المرحلة الثانوية، وتم إدخالها في امتحان الثانوية العامة في العام نفسه. كما أقر المجلس تدريس مادة الحاسوب للصف السابع الأساسي كمادة إجبارية لأول مرة. إضافة لتدريس الحاسوب للصفوف العاشر والتاسع والثامن كما كان سابقاً وحسب إمكانية استخدام مختبر الحاسوب في المدرسة.

ومن الجدير بالذكر أن الوزارة قد باشرت بتدريس مبحث اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية بدءاً من الصف الأول الأساسي ويتم تدريسه باستخدام الحاسوب في المدارس التي يتوافر فيها أجهزة الحاسوب اللازمة.

ولكي يتم استغلال هذه الأجهزة لأقصى طاقاتها، فقد أعدت وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية لمعلمي الحاسوب والمباحث الأخرى على النحو التالي:

١- برنامج ICDL: بتمويل من حزمة الأمان الاجتماعي في وزارة التخطيط والبنك الدولي حيث تم تدريب نحو (٢٥٨٨) معلماً ومعلمة من التخصصات المختلفة لاكتساب المهارات الضرورية في استخدام الحاسوب والانترنت والحصول على رخصة القيادة الدولية

في الحاسوب. هذا وتطمح الوزارة إلى أن يتم تدريب كافة العاملين فيها من مختلف المستويات الإدارية للحصول على هذه الرخصة.

٢- المعهد الصيفي: بتمويل من الوكالة الكندية للإنماء الدولي CIDA: وقد تم تدريب (٢٥٠) معلماً ومشرفاً على استخدام الحاسوب والانترنت كأداة في الغرفة الصفية لتحسين عمليتي التعلم والتعليم. هذا وستكون هذه المجموعة من المتدربين بمثابة نواة لتدريب المعلمين الآخرين من مختلف المديريات على استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات في الغرفة الصفية.

٣- برنامج CISCO: بتمويل من UNIFIM: تم افتتاح ثلاثة مراكز تدريبية في عمان لتدريب المعلمين والطلبة على تصميم الشبكات الحاسوبية واستخدامها وصيانتها. هذا وقد تم تدريب مدربي المعلمين في كافة هذه المراكز على ذلك ضمن المرحلة الأولى من هذا المشروع بالتعاون مع الصندوق الدولي الانمائي للمرأة. وقد قامت الوزارة بتسهيل عملية توفير أجهزة حاسوب شخصية للمعلمين الراغبين وبأقساط شهرية تقتطعها من الراتب الشهري للموظف وذلك بالتعاون مع الشركة الأردنية لضمان القروض وبعض البنود الأردنية.

التربية الصحية في المدارس الابتدائية

أعدت منظمة الصحة العالمية بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للطفولة "يونيسيف" أنموذجاً لمنهج صحي دراسي، وعرضته على الدول الأعضاء في إقليم دول شرق البحر المتوسط ومنها الأردن. وقد قامت مديرية المناهج بتطوير الوحدات الصحية التعليمية التي تألف منها أنموذج المنهج المذكور وتعديلها (وعددها اثنتان وعشرون وحدة تعليمية تعلمية) لتلائم البيئة الأردنية في المستوى الوطني، والمحلي، وتلبي الحاجات وتتفق مع المصادر والإمكانيات في الأردن.

ولقد قام التطوير والتعديل على مبدأ الاستجابة لحاجات الأردن (الطلبة والمعلمين والأسرة والمجتمع) في مجالات الصحة العامة الرئيسية التالية:

١.	معلومات صحية أساسية	٥.	العناية بالأطفال.
٢.	صحة المجتمع.	٦.	النظافة الشخصية.
٣.	صحة البيئة.	٧.	النظافة العامة.
٤.	التغذية والصحة.	٨.	التوعية المرورية

وفي ضوء التطوير والتعديل المشار إليهما، قام المختصون في الوزارة بوضع عشرين خطة إجرائية لتطبيق مشروع التربية الصحية، كما تم تكليف لجنة لإعداد أدلة المعلم في التربية الصحية للصفوف الستة الأولى، روعيت فيها الأهداف التربوية التي تعزز بوضوح كاف

جانباً هاماً من جوانب التجديد في العملية التربوية وهي:

١- تطوير الاتجاهات الصحية الإيجابية والسلوك الصحي الحميد لدى الطالب والمعلم والأسرة والمجتمع.

٢- تحقيق التفاعل بين المدرسة والبيئة المحلية.

٣- التركيز على القضايا الصحية حسب أولوياتها وأهميتها في المستويات المحلية والوطنية والإقليمية.

٤- التركيز على أسلوب التربية الموجه بالعمل والسلوك، لتحقيق المردود الصحي الإيجابي المباشر وغير المباشر.

ومن أجل تطبيق التربية الصحية في المدارس على أفضل صورة ممكنة، فقد تم تدريب نحو مائة وعشرين مشرفاً تربوياً ميدانياً كي يقوموا بتدريب معلمي الصف الذين سيقومون بالتطبيق في المدارس.

وقد مثلت هذه الإجراءات خطة قصيرة المدى لإدخال مفاهيم التربية الصحية في المناهج الدراسية. أما الخطة بعيدة المدى فقد تمثلت بإعداد كرّاس يحتوي على مجموعة من التوصيات والإرشادات لمؤلفي الكتب المدرسية، كي يفيدوا منها في إدخال المفاهيم والاتجاهات والأنشطة الصحية في كتب مرحلة التعليم الأساسي. وقد تم تضمين هذه المفاهيم والاتجاهات الصحية في محتوى المواد الدراسية المختلفة بما يتفق مع طبيعة كل مادة. وقد حظي مبحث التربية المهنية بالنصيب الأوفر من هذه المفاهيم.

التربية البيئية

يقصد بالتربية البيئية عملية إعداد الفرد للتفاعل الناجح مع بيئته بما تشمله من موارد مختلفة، وتتطلب هذه العملية تنمية جوانب معينة لديه مثل توضيح المفاهيم وتعميق المبادئ اللازمة لفهم العلاقة المتبادلة بين الإنسان وثقافته من جهة وبين المحيط الحيوي والطبيعي حوله من جهة أخرى، كما تتطلب تنمية المهارات التي تمكنه من المساهمة في حل المشكلات التي تعترض بيئته والقيم التي تحكم سلوكه وتوجهه إزاء البيئة المحلية والعالمية وتحفزه على صيانتها والمحافظة عليها.

لهذا، فقد قرر مجلس التربية والتعليم عام ١٩٨٣ تشكيل لجنة من المختصين لتحديد أولويات المشكلات البيئية ودراستها تمهيداً لإدخالها في المناهج والكتب المدرسية، كما أكد مجلس التربية والتعليم في قراره رقم ٨٥/٧ بتاريخ ١٩٨٥/٣/١٢ على أهمية التربية البيئية

في منهاج العلوم. إلا أن النقلة النوعية المميزة في تطوير التربية البيئية قد جاءت في توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، حيث دعت إلى إعادة بناء المناهج التعليمية وربطها بالبيئة ومعطياتها وبالقيم الروحية والاجتماعية والوطنية والقومية والإنسانية. وإدخال موضوعات جديدة في الخطة الدراسية وفي الكتب المدرسية مثل البيئة وعلوم الأرض. كما دعا المؤتمر إلى الاهتمام بالبيئة كأحد المصادر المنهجية للمباحث الدراسية لا سيما في العلوم والتاريخ وعلوم الصحة والمشاركة في الأعمال التطوعية. وقد ترجمت هذه الدعوة في الخطوط العريضة للمباحث الدراسية المختلفة وبرزت بشكل واضح في الخطوط العريضة لمنهاج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي، حيث أشارت إلى التوجه العالمي للاهتمام بالبيئة المحلية والاستفادة منها وأكدت على الإلمام بالمفاهيم والحقائق العلمية بصورة تطبيقية لفهم البيئة بطريقة وظيفية كما أكدت على التعلم من البيئة وعنها ومن أجلها.

ولقد ركزت المحاور السبعة للخطوط العريضة لمنهاج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي على علاقة الطفل بالأشياء والظواهر الطبيعية المحسوسة في بيئته، مع إتاحة الفرص أمامه للمرور بالخبرات التعليمية المتضمنة لهذه العلاقة، كإكسابه المهارات العلمية بصورة وظيفية مثل جمع العينات من البيئة وحفظها، والانتفاع من خامات البيئة في صنع أدوات وأجهزة علمية بسيطة، والافادة من البيئة وخاماتها في الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية وحماية البيئة، وفي ضوء ذلك كله تبلورت فكرة تأسيس أندية لحماية البيئة بالتعاون مع مؤسسات محلية. وقد انعكس ذلك بشكل واضح في الكتب المدرسية بوجه عام وفي كتب العلوم بوجه خاص.

التربية الوطنية والمدنية

تهدف التربية الوطنية والمدنية إلى إعداد المواطن الصالح من خلال المفاهيم والمنطلقات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والصحية، لهذا تعتبر التربية الوطنية من أهم الموضوعات لتكوين القيم والاتجاهات المرغوبة في تنمية المواطن الصالح.

ولقد كانت التربية الوطنية مبثوثة في كتب التربية الاجتماعية قبل خطة التطوير التربوي الأخيرة، لكن وفي ضوء توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي فقد برزت الحاجة إلى إفرادها بصورة واضحة ومحددة، فزيد عدد الحصص الصفية للتربية الاجتماعية والوطنية. كما أصبح لها كتاب مقرر ابتداء من الصف الأول في حين أنها كانت متضمنة في المواد الإنسانية للصفوف الابتدائية، دون أن يكون لها كتب مقررة مستقلة.

وتركز التربية الوطنية والمدينة على النواحي التالية:

الناحية السياسية: الدستور، حقوق المواطنة، الديموقراطية، الموازنة العامة.

الناحية الاجتماعية: العلاقة الأسرية، العادات والتقاليد، خدمات وزارة التنمية الاجتماعية، النظام الرأسمالي.

الناحية الاقتصادية: المشاريع الزراعية، خدمات وزارة الزراعة، خدمات وزارة الصناعة والتجارة.

موضوعات أخرى: المسيرة الحضارية للأردن.

التربية المهنية

أوضحت الخطوط العريضة لمناهج مرحلة التعليم الأساسي اهتمام الوزارة بمبحث التربية المهنية، حيث خصصت له ما يقارب (٦٠٠) حصة صفية لجميع صفوف هذه المرحلة، وذلك لتمكين الطلبة من اكتساب المهارات العملية والمفاهيم المعرفية المرتبطة بها في مجالات مهنية متعددة تخدم برامج إعداد الطلبة كمواطنين منتجين تتوفر لديهم قاعدة عريضة من المهارات التي تمكنهم من التكيف مع واقع الحياة ومتطلباتها. فقد تضمن منهاج التربية المهنية خمس مجالات رئيسية هي الزراعة والصناعة والتجارة والاقتصاد المنزلي والصحة. وقد ترك لكل مدرسة اختيار المجال أو المجالات التي تتلاءم مع البيئة المحلية للمدرسة، ففي القرى مثلاً يكون التركيز أكثر على المجال الزراعي.

اللغات الأجنبية

تُعد اللغة الإنجليزية اللغة الأجنبية الأولى في المناهج الدراسية في الأردن. وقد كان تدريس اللغة الإنجليزية يبدأ من الصف الخامس. ونظراً لأهمية هذه اللغة فقد قررت الوزارة منذ العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ البدء بتدريسها اعتباراً من الصف الأول.

أما اللغة الفرنسية فتُعد اللغة الأجنبية الثانية. وقد كانت هذه اللغة تدرس بطريقة اختيارية في المرحلة الثانوية ولا تدخل في اعتبارات النجاح والرسوب للطلبة. أما الآن فإن اللغة الفرنسية تدّرس اعتباراً من الصف الثامن وتدخل في اعتبارات النجاح والرسوب لمن يختارها. كما أنها أصبحت مادة اختيارية لطلبة الفرع الأدبي في امتحان الثانوية العامة.

الموسيقى والأناشيد

أدخلت هذه المادة لأول مرة في المناهج الدراسية الحالية وتهدف الوزارة من وراء إدخال هذه المادة إلى تنمية الانتماء الوطني والقومي من خلال الأناشيد الوطنية. كما تهدف إلى

تنمية الذوق الموسيقي لدى الأطفال. وقد تم وضع منهاج لهذه المادة، كما تم تأليف كتب مدرسية وأدلة لمعلمي الصفوف الابتدائية الأولى. ولضمان نجاح تدريس هذه المادة فقد قامت الوزارة بعقد دورات تدريبية لمعلمي الصفوف الأربعة الأولى.

الاهتمامات المنهجية

أكدت المناهج الدراسية لمرحلة التعليم الأساسي على أهداف كثيرة منها الأمور التجديدية التالية:

(١) مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك بتهيئة برامج خاصة ومتنوعة تلائم سائر مستوياتهم وقدراتهم عن طريق:

أ- تنظيم برامج التقوية والتعمق.

ب- تضمين الكتب الدراسية مستويات وأنواع مختلفة من الأنشطة التعليمية المناسبة.

جـ- تدريب المعلمين على الأساليب الفعالة في تدريس الكتب المدرسية واستخدام تقنيات التعليم المختلفة وتطبيق مبادئ الفروق الفردية في التعليم الصفي.

د- تنويع برامج التربية المهنية وبخاصة في الصفوف العليا من مرحلة التعليم الأساسي لتمكين الطالب من ممارسة المهنة التي يختارها بعد دراستها وإتقان مهاراتها.

وقد طلب من فرق تأليف الكتب المدرسية وأدلتها إبراز هذا الجانب الهام في عرضها للمادة التعليمية، كما أعد كراس للطالب في بعض المباحث الدراسية، يقدم أنشطة وتدريبات متنوعة تلائم سائر مستويات الطلبة وقدراتهم.

(٢) تنمية التفكير العلمي الناقد وأساليب التفكير المنطقي

أولت الخطوط العريضة لمناهج التعليم الأساسي اهتماماً كبيراً بضرورة تنمية التفكير العلمي الناقد والخلاق لدى الطلبة لمعايشة واقع الحياة والتكيف مع تطوراتها المتسارعة. وقد روعي ذلك في الكتب المدرسية وأدلتها من خلال الاهتمام بتحليل المعلومات والربط فيما بينها، والتدريب على أساليب حل المشكلات وعلى نماذج وأنماط منها، إضافة إلى إجراء التجارب العلمية واستخلاص المعلومات والحقائق من خلالها.

(٣) تنمية قدرات الطلبة على حل المشكلات

روعي تنمية قدرات الطلبة على حل المشكلات من خلال حل التمارين والمسائل النظرية والتطبيقية والتدريبات العملية ومواجهة المواقف الطارئة، إلى غير ذلك من مواقف منهجية متعددة ومتنوعة تخدم هذا الغرض.

(٤) إبراز الجوانب الوظيفية والتطبيقية للمناهج

تم إبراز الجوانب الوظيفية والتطبيقية للمناهج من خلال ما يلي:

أ- ربط التعليم النظري بالممارسة العملية كإجراء التجارب التطبيقية والأبحاث المكتبية والممارسات التطبيقية عند استخدام المختبرات العلمية والأجهزة والمكتبات والملاعب والحدائق.

ب- الاستفادة من البيئة المحلية في تحقيق أهداف العلوم والتربية الاجتماعية وعلوم الصحة والتغذية، إضافة إلى تعزيز الأنشطة المرافقة للمناهج البيئية التي تغني برامج التعليم وتعززها وذلك عن طريق زيادة المؤسسات الاقتصادية والعلمية والتاريخية والسياحية والمشاركة في الأعمال البيئية التطوعية.

جـ- الاعتناء بالأمثلة الواقعية المستمدة من الحياة اليومية والتركيز على أساليب التعليم الجمعي والتعاوني.

د- التركيز على الاستخدامات التقنية في الحياة اليومية وفي تحسين عملية التعلم والتعليم كالحاسوب والفيديو والمسجل والراديو والبرامج التلفزيونية والإذاعية.

هـ- تشجيع العمل المنتج من خلال تقديم الخبرة العملية المفيدة والاستفادة المادية مما ينتجه الطالب في المدرسة لتوجيهه نحو مهنة حياتية معنية أو توجيهه نحو مسار مهني يرضي ميوله ويتلاءم مع قدراته ويبرز ذلك بشكل رئيسي من خلال منهاج التربية المهنية.

و- الاهتمام بالنشاطات المرافقة التي تعزز المنهاج الدراسي وتربطه بالحياة والبيئة وذلك من خلال إقامة المراكز والمعسكرات الصيفية وإنشاء النوادي والجمعيات الثقافية والاجتماعية والرياضية والقيام بالرحلات العلمية للمواقع التاريخية والاقتصادية والعلمية والسياحية والمشاركة التطوعية في الخدمات البيئية كالمشاركة في تنظيم المرور، وحملات النظافة، والأعمال الحقلية، وإقامة المعارض الحرفية.

(٥) موضوعات أخرى أخذت بعين الاعتبار:

اعتنت المناهج الدراسية لمرحلة التعليم الأساسي بموضوعات متنوعة ترتبط بواقع الحياة وممارساتها العملية عند الطلبة من أبرزها ما يلي:

أ- التربية السكانية: روعيت التربية السكانية في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية بوجه خاص وفي مناهج دراسية أخرى بوجه عام.

ب- السلامة العامة: روعيت السلامة العامة بشكل خاص في منهاج التربية المهنية.

جـ- تنظيم المرور: يعتبر تنظيم المرور نوعاً من السلامة العامة وقد روعي في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية ومن خلال بعض الأنشطة في منهاجي اللغة العربية والعلوم.

ثقافة الطفل العربي والمناهج التعليمية

أ. روان الضامن
أ. ديما الضامن

مقدمة

تهدف هذه الورقة الى إلقاء بعض الأضواء على اثر المناهج التعليمية على ثقافة الطفل العربي بصورة عامة، وعلى ثقافة الطفل الأردني و الفلسطيني بوجه خاص، وذلك بهدف الوصول الى استنتاجات يمكن أن تساهم في تحسين كل من المناهج التعليمية وثقافة الطفل العربي. وتعنى هذه الورقة بثقافة الطفل المدرسية خلال أربعة عشر عاما يقضيها الطفل أو المراهق في المدرسة.

وقبل الدخول الى تفاصيل موضوع البحث فإن هناك أسئلة تقليدية لكنها تبقى جوهرية ويجدر أخذها بالحسبان عند التعرض لموضوع ثقافة الطفل بشكل عام، ومنها:

- هل احتياجات الطفل الثقافية واحدة أم تختلف باختلاف فئة العمر: والجنس، والموقع؟
- هل احتياجات الطفل الثقافية بحاجة الى التحسين والتطوير أم إلى بناء نسيج مستند الى رؤية جديدة؟
- ما القدرات الواجب تطويرها للطفل في المجال الثقافي؟ وهل يجدر التركيز على العقلية أو الوجدانية أو الحسية؟
- ما القناة الأساس التي باستطاعتها تلبية الاحتياجات الثقافية للطفل في القرن الواحد والعشرين: هل هي الأسرة أم المدرس؟

ولا يعنينا في هذا المجال الإجابة عن هذه الأسئلة التي تختلف الإجابات حولها، وإنما يعنينا إبقاء هذه المواضيع في أذهاننا ونحن نناقش موضوع ثقافة الطفل العربي قبل التعرض لموضوع المناهج التعليمية.

المناهج المدرسية

فيما يتعلق بالمناهج التعليمية، فمن المعلوم أنها تشمل ما هو أوسع من الكتاب المقرر، فهي تغطي كل ما يتعلمه ويتعرض له الطالب داخل عالم المدارس، مما يعني أن المنهاج التعليمي يشمل: الكتب المقررة، كيفية تعامل المعلمين والإدارة مع الطالب من حيث أسلوب

التعليم، الواجبات، الامتحانات، العلامات، النشاطات، الشهادات، وعلاقة المعلمين والطلبة بالإشراف والأهل والوفود الزائرة، وهيكلية المدرسة وغيرها من أمور قد لا يلحظها أو لا يعرفها إلا من يعيش في المدرسة بكل تفاصيلها. فالمنهاج في نظرنا هو كل ما يتلقاه الطالب ويتأثر به تربويا وفكريا ومعلوماتيا. ولعل هذه هي إحدى الصعوبات الرئيسية التي يواجهها الباحثون من التربويين في دراساتهم ومسوحاتهم، عندما يحاولون فحص اثر المنهاج على المتعلم وعلاقته بالثقافة، دون الوصول الى جوهر هذا الأثر.

ومن ناحية أخرى، فالأصل كما هو معلوم أن منهاج أية مادة يتضمن الخبرات والمهارات المراد اكتسابها في حدود ما يعرف بالوحدات الدراسية التي تتضمن القراءات والنشاطات المطلوبة لتحقيق ذلك. واحد هذه القراءات هو الكتاب المقرر، إلا أن الكتاب المقرر قد طغى على مجمل العملية التعليمية، وأصبح النجاح في المادة مرتبطا فقط بهذا الكتاب الذي احتل مكانة المنهاج وألغى وجوده، وألغى كافة القراءات والنشاطات المطلوبة خارج هذا الكتاب الذي ينظر إليه وكأنه كتاب مقدس لا يجوز مناقشة محتوياته.

وقد دللت تجربتنا الذاتية، كما رصدناها في كتاب لنا تحت عنوان " مدارسنا في قفص الاتهام: الطلبة يقرعون الجرس" على نقص واضح في العديد من المجالات التعليمية. وقد عمدنا الى توثيق هذه النواقص رغبة منا في المساهمة بتحسين الوضع التعليمي على مدى أربع عشرة سنة بخصوص المنهاج الذي تختص هذه الندوة بمناقشته. فما هي الحصيلة التي وجدناها حول المنهاج للطفل في نهاية المرحلة الابتدائية؟

المرحلة الابتدائية

لقد وجدنا ان المنهاج التعليمي الذي تعلمناه يشكو من جمود واضح. فتربويا يتم تعويد الطفل على حقيقة انه ليس حرا، لا في لعبه، ولا في الوقت الذي يرغب فيه ان يتكلم، ولا في اختيار مكان جلوسه في الصف، أو في مكان تجمعه مع اصحابه، او حتى في دخوله الحمام! ويرافق ذلك اعتياد الطفل على الخضوع للروتين الرتيب الذي تعرفه المدرسة بـــ " النظام"، بحيث يكون لكل عمل او تحرك يقوم به أو يعايشه شكل محدد بقواعد معينة لا تتغير، سواء داخل الصف او خارجه. ويمتد هذا الروتين ذو القالب المحدد، ليطال نفسها نوعية المسابقات، وليتلقى نوعية الجوائز نفسها، وليشارك بنشاطات نمطية لا تتغير في طبيعتها.

فإذا ما حاول الطفل التصرف بحرية أو الخروج عن الروتين، فانه يعتبر طفلا مشاكسا يجدر استخدام الأساليب المختلفة معه ليمتثل مع المجموعة الطبيعية(!) من رفاقه.

ويظهر هذا الامتثال والإذعان الذي تتم تربية الأطفال عليه في المدرسة في كثير من الظواهر؛ سواء في حمل حقيبة ثقيلة على الظهر يوميا تكون ممتلئة بالكتب والدفاتر التي لا يستخدم نصفها، أو في العقاب الجماعي للصف، أو في قضاء الطلبة ساعات طويلة لتكرار فقرات فنية حفظوها عن ظهر قلب ولا يجدون أية متعة في أدائها، أو في حتمية بقائهم صامتين طيلة الحصص لا يتكلمون إلا إذا أذن لهم المعلم بقول ما يحب سماعه، أو في تعلمه بالتجربة أن اكبر خطأ يمكن الوقوع به هو أن يحاول تصحيح خطأ للمعلم، فذلك ذنب لن يسهل غفرانه.

والمعلم حريص على أن يتولد لدى الطالب الخوف منه ومن عقابه. فهو يعين العريف الوكيل له لمراقبة رفاقه، ويخبر الطلبة بأن هناك عريفا آخر سريا يتولى الرقابة أيضا، بل إن هناك غرفة جاهزة تعج بالفئران(!) لمن يستحق العقاب. وعقاب المعلم دائما أسرع من ثوابه، وله سلطة نافذة في منح أو خصم العلامات بحجة الحفز على التعليم، وهي سلطة يخشاها الطالب ويحسب حسابها. ويخاف الطالب من تفتيش المعلم لحل الواجب ومن عقاب النسخ المتكرر، ومن إرساله الى الإدارة حيث العقاب الأشد. فهو يرى أن المعلم نفسه يخشى الإدارة وانه ضعيف أمامها، فكيف بمواجهته هو لتلك الإدارة؟! وهكذا يصبح الطالب إزاء كل صور هذا الامتثال والإذعان غير قادر على امتلاك أية قوة أو جرأة للتعبير عن تظلمه وشكواه، فلا يملك إلا أن يصمت.

ويمتد هذا الإذعان ليشمل القبول بتكرار ما يريده المعلم، ولو كان الطفل يعلم جيدا أن ما يقوله إدعاء كاذب غير صحيح. فهو يكرر يوم المعرض السنوي ما لقنه له المعلم بأنه صنع شيئا لم يصنعه في الحقيقة، ويضع على صدره شارة باسم لجنة طلابية يعلم أنها غير موجودة، ويرى اسمه مكتوبا على انجاز فني لم يشارك في صنعه، ويدخل المكتبة لأخذ صور للتقويم المدرسي وهو لم يدخلها قبل ذلك.

ويشعر الطالب الى جانب هذا كله بانحياز المعلمين والإدارة لصالح الطالب الأذكى والأجمل، أو لأبناء أصحاب المراكز أو الأغنياء، مما يثير في نفسه الصغيرة الكثير من الغيرة والحسد، ويقضي على حب التعاون والمشاركة بين الطلبة. ويتطور ذلك الى تكوُّن الجماعات والشلل المتخاصمة فيما بينها على مرأى من المعلمين الذين يرون في ذلك أمرا طبيعيا لا يستحق الوقوف عنده.

ولعل أهم ما يشعر به الطالب مع اقترابه من إنهاء هذه المرحلة انه الأقل أهمية في المدرسة. فعليه أن يمتثل لأنظمة المدرسة التي لم يسأله احد عن أثرها عليه، وان يقوم بأي عمل يفرضه عليه المعلم سواء أكان قادرا عليه أم غير قادر، راغبا فيه أم غير راغب. وهو يرى إن الوسائل الإيضاحية والتجارب العملية لا تظهر إلا في المعرض السنوي، يوم تفتح المدرسة أبوابها للأهالي للتدليل على مكانة المدرسة وجهدها. وعلى الطالب أيضا أن يعيش مع الوضع السيئ لمرافق المدرسة من دورات مياه ومقصف وبرد دونما اعتراض. فواجبه أن يرضي المعلم والمدرسة حتى يرضى عنه أهله وينال ما يرغب فيه من حاجيات كمالية يتوق الى امتلاكها.

ويدعم الأهل ابنهم في سعيه لنيل رضى المعلم والمدرسة، فهم يبادرون الى تحقيق كل ما يطلبه المعلم من واجبات ثقيلة على وقتهم وجيوبهم من لوحات وخرائط وملابس للحفلات ودفاتر خاصة لا تستعمل إلا لمرة واحدة ثم تلقى في سلة المهملات. ولا يجرؤ الأهل على مناقشة هذه المتطلبات حتى لا يرتد أي اثر عقابي على ابنهم من جراء ذلك، فيشاركونه موقفه ودوره تجاه مدرسته ومعلميه.

أما حصيلة الطفل التعليمية في نهاية المرحلة الابتدائية، فانه يتعلم أن هناك حصصا دراسية أهم من غيرها، فحصص الفن والمكتبة والرياضة أقل الحصص أهمية، ويمكن إلغاؤها واستبدالها بحصص مواد أكثر أهمية كالرياضيات والعلوم، فيفهم من ذلك ان المعارف تتفاوت في أهميتها وقدرها، فينصب اهتمامه بعلوم محددة على حساب أخرى. كما انه يربط حبه لمادة ما بمعلم تلك المادة، فان أحبه أحبها، وان كرهه كرهها.

ويصبح التعليم بنظره أن يحفظ ما يوصي به المعلم من أجزاء وان يؤدي الواجب الذي يقرره المعلم. إنه لا يقرأ مادة ليعرفها، بل هو لا يعرف لماذا يتعلم هذه العلوم. وان أردت الدليل على ذلك فحاول أن تسال طالبا عن المحتوى العام للكتاب الذي درسه في نهاية هذه المرحلة وستدهش للنتائج.

ويدرك الطفل في هذه المرحلة أيضا انه لا يستطيع انجاز الواجبات البيتية الكثيرة دونما مساعدة من أهله، فيصبح معتمدا عليهم. ويجمع بذلك بين مدرستين إحداهما صباحية، والأخرى مسائية لا تراعي تعبه أو ملله. كما انه يواجه بذلك مشكلة التوفيق بين اختلاف أسلوبي التعليم في مدرسة المدرسة ومدرسة البيت، فيتشوش فهمه ويضعف استيعابه.

ويشتد الضغط التعليمي على الطالب عند قرب نهاية العام. إذ أن سوء التخطيط التعليمي يؤدي الى إضاعة المعلمين للوقت في بداية العام، فيصبحون على عجل مع قرب نهايته لإنهاء المنهاج، وينتهي العام الدراسي دون إنهاء المقرر، ودون فهم للدروس التي أخذت بسرعة، ودون أن يهتم المعلم بما سيواجهه الطالب من ضعف عند انتقاله الى الصف التالي ويتركز هم المعلم على أن يرشد الطالب لما سيُسأل عنه من المادة في الامتحان فقط.

وهكذا ينهي الطالب المرحلة الابتدائية، وقد تربىّ على القبول بفقدان حريته في التعبير وإبداء الرأي، والإذعان والخضوع، والخوف من السلطة والنفوذ، والتعود على الادعاء والتمييز من حوله، وفقدان الشعور بقيمته وأهميته. أما تعليميا فهو يرى أن التعلّم عملية مرهقة، وهي بالتأكيد غير ممتعة، وانه يذهب الى المدرسة ليحفظ أجوبة الامتحانات، وليعود لأهله بالعلامة الأفضل لجني رضاهم واستعدادهم لتلبية رغباته. وتعلم أفكار نمطية لا تساعد في تطوير المجتمع وتغييره، وتكون الحصيلة النهائية انه يخرج من المرحلة الابتدائية بنقصين: نقص في الحرية، ونقص في التفكير.

ومن الأمثلة على ذلك ما تعرضت له الباحثتان من مواقف شخصية مرت بهما وتم عرضها ضمن أربعة وثلاثين موقفا واقعيا. وقد تم اختيار أربعة مواقف بحيث يغطي المثالان الأولان منها الناحية التربوية ويغطي المثالان الآخران الناحية التعليمية.

(١)

تجمع أطفال صف البستان، فقد جاء وقت اللعب بالرمل، كما في كل يوم. وتوزعوا داخل حوض الرمل وعلى أطرافه يحاولون تشكيل قلعة وخندق أو جبل.

وجلست معلمتان على السور المواجه للحوض تتحدثان وهما تنظران الى الصغار من فترة أخرى، وبرفقتهما شريط أغان صوته مرتفع.

تركت سلمى حوض الرمل وذهبت لتجلس قربهما، فهي لا تحب اللعب بالرمل. نهرت المعلمة سلمى وأمرتها أن تلعب كباقي الصغار فأجابت بأنها لا تحب الرمل، لكن المعلمة أصرت عليها،فذهبت سلمى على مضض وحاولت أن تستمتع دون فائدة. كانت سلمى تحاول كل يوم أن تطلب من المعلمة أن تلعب بأي شيء آخر غير الرمل لكن بلا جدوى، مما دفعها وهي تحرك يديها داخل الرمل في الحوض الكبير الى التفكير بأنه إذا كان اللعب بالرمل شيئا ممتعا، فلماذا لا تلعب المعلمة معهم؟ وقالت لنفسها يبدو أن المدرسة ليست مكانا جميلا كما اخبرها والدها، فحتى اللعب فيها واجب يجب أداؤه ولا حرية فيه.

(٢)

وقفت الطالبات في الطابور بعد انتهاء فسحة الاستراحة لتعلن المديرة أسماء الطالبات اللواتي تبرعن لحملة الطالب الفقير. ففي هذه الحملة طلبت المديرة من الطالبات تقديم التبرعات وبينت أن الحملة ترحب بأي شيء يدفع لصالح الطالبات الفقيرات ابتداء بالأموال النقدية، وانتهاء بألبسة مستعملة لم تعد الطالبات وأهلهن بحاجة لها.

وقد جرت العادة بأن يعلن عن أسماء الطالبات اللواتي تبرع أهلهن بأكبر المبالغ النقدية. وكالعادة كان اسم "ريم" من الصف الخامس الابتدائي أول الأسماء في القائمة، فوالدها شخصية ثرية ومعروفة وهو يتبرع كل عام بمبلغ محترم لحملة المدرسة.

خرجت ريم من بين الصفوف وسارت الى المنصة، وسلمت عليها المديرة بحرارة وشكرتها، وقالت للطالبات أن ريم يجب أن تكون قدوة لهن في عمل الخير. وتساءلت الطالبات في سرّهن: كيف تكون ريم قدوة لهن وآباؤهن ليسوا أثرياء كأبيها؟!

وبعد يومين قدمت سكرتيرة المدرسة الى صف ريم، وقرأت قائمة بأسماء خمس طالبات، طلبت منهن التوجه الى غرفة الإدارة بعد انتهاء الدوام. وعند خروج الطالبات من المدرسة في نهاية الدوام، لاحظن أن الطالبات الخمس قد خرجن من غرفة الإدارة ومعهن أكياس بلاستيكية، وكان جليا للجميع أن هؤلاء الطالبات من الفقيرات اللواتي حصلن على نصيبهن من حملة الطالب الفقير. فهل هذا هو الأسلوب الأمثل؟ وهل يتفق ذلك مع كرامة الإنسان؟.

(٣)

تحلّق طلبة الصف الأول حول طاولة كبيرة، وكان كل منهم يجلس على كرسي صغير، وأمامه دفتر رسم أبيض كبير وعلبة ألوان خشبية. طلبت معلّمة الصف من الصغار رسم ما يشاؤون، مع التحذير بان لا يصدروا أي صوت.

وبدأ الصغار بالرسم، بعضهم وضع يده ورسمها، بعضهم رسم وجها، وآخر رسم بيتا، وقررت إحدى الصغيرات أن ترسم البحر، إذ كانت قرأت في المنزل قصة(السمكة الحمراء). رسمت الصغيرة البحر على طول الورقة وداخله اسماك صغيرة وكبيرة، حمراء وخضراء وملونة، ولونت البحر باللون (الأحمر) لأنه موطن السمكة الحمراء.

وبينما كانت المعلمة تتفقد الرسومات قبل نهاية الحصة نظرت الى رسمة الصغيرة وسألتها: " ماهذا؟" فأجابتها: "هذا(بحر)" أخرجت المعلمة بسرعة القلم الأزرق من علبة الألوان وأخذت تغطي اللون الأحمر باللون الأزرق وهي تكرر للصغيرة: البحر ازرق وليس

احمر. ثم رسمت بقلم الحبر الأحمر إشارة(صح) كبير فوق الرسمة، وكتبت بخط كبير (شوهد) وغادرت الصف. نظرت الصغيرة للرسم بكراهية وغضب، فالمعلمة لم تفهم منها أنها تعرف أن البحر ازرق، وأنها أرادت أن تلونه باللون الأحمر حبا في السمكة الحمراء. هذا الرسم لم يعد رسمها، انه رسم المعلمة. وهي لم تعد تحب الرسم ولا معلمة الرسم.

(٤)

في اليوم الأول من العام الدراسي الجديد، دخلت رندة الصف الثالث الابتدائي وكانت تشعر بسعادة غامرة لأنها ستبدأ صفا جديدا. دخلت المعلمة الى الصف، وبدأت بقولها: " اسمي مس منال، وسأعلمكم جميع المواد في الصف الثالث عدا الرياضة والفن واللغة الانجليزية". وبعد أن رتبت الطلاب في أماكن جلوسهم، طلبت من كل منهم أن يكتب أعداد الدفاتر اللازمة لهذا الفصل، وأن يحضروها غدا مجلدة مع الكتب، وكتبت على اللوح:

- ٦ دفاتر للغة العربية ٩٠ صفحة: نسخ، أسئلة، معاني الكلمات، إنشاء، إملاء، ودفتر للامتحانات.
- ٤ دفاتر للغة الانجليزية ٩٠ صفحة: نسخ، أسئلة، إملاء، ودفتر للامتحانات.
- ٣ دفاتر حساب ٩٠ صفحة: دفتر للصف وآخر للبيت وثالث للامتحانات.
- ٣ دفاتر علوم ٦٤ صفحة: دفتر للصف وآخر للبيت وثالث للامتحانات.
- دفتران للتربية الاسلامية٦٤ صفحة: واحد للواجب والآخر للامتحانات.

وأنهت حديثها قائلة إن على جميع الطلاب إحضار كل هذه الدفاتر الى المدرسة كل يوم، وأنها (ستفتش على جميع الدفاتر)، وأكدت أن من ينسى أحد الدفاتر سيتعرض للعقاب.

وهذا يعني أن على رندة ذات الثماني سنوات، وكل طالب في صفها، حمل ١٨ دفترا وسبعة كتب كل يوم في حقيبة المدرسة.

المرحلة الإعدادية

أما المرحلة الإعدادية، المرحلة الوسطى بين الابتدائية والثانوية، فهي المرحلة التي يحتار الطالب فيها: أهو صغير أم كبير؟ ولكنه يبقى متأثرا وبشدة بما يتلقاه في المدرسة.

وفيما يتعلق بحصيلته التربوية، فيترسخ في هذه المرحلة تعوّد الطالب على الروتين المدرسي من المرحلة الابتدائية، ليمتد ويتعمق الى شكل تقليدي لا تغيير فيه ولا تجديد. فلا يقتصر الأمر على الروتين في تسيير الحصص وفي طريقة شرح الدروس، بل يمتد الى نمط تقليدي لا يتغير في الإذاعة المدرسية، وفي نوعية المسابقات، وكلمات الاحتفالات، وطبيعة

الرحلات... فحتى المقررات الدراسية فيها تكرار يدعو للاستغراب فيما يتعلق بالأنشطة المقترحة في المواد المختلفة.

ويشكل هذا النمط التقليدي العقاب الذي يمارسه المعلمون، دونما انتباه الى وجوب اتباع أسلوب الحوار والنقاش مع الطالب بدل أسلوب التوبيخ، مما يجعل كثيرا من الطلبة يفقدون الشعور بأثر العقاب، ويصابون بحالة من التبلّد النفسي.

ولهذا يسود في هذه المرحلة الطلابية انتشار الفوضى كلما كان ذلك ممكنا كأسلوب للتمرد على النمطية. فالفوضى تعم في الطابور وعند صعود الدرج وأثناء المحاضرات والاحتفالات، وبشكل لافت في المرحلة الابتدائية. إلا أن هذا التمرد الفوضوي لا يعني الخروج عن الإذعان للسلطة المدرسية، فالطالب ينهي المرحلة الإعدادية بعيدا عن المواجهة والاعتراض لقناعته بعدم قدرته على التغيير. فهو يقول لنفسه: هكذا هو الوضع، وهذا هو الحال في المدارس.

ومن ناحية أخرى، يتطور إذعان الطالب أمام ما يلحظه من ادعاء في المرحلة الابتدائية الى إدراكه لتناقض القول مع الفعل في المرحلة الإعدادية. التناقض بين ما يقال له وما يحدث فعلا. بين الوعد بلجان لا تكّون، والحث على القراءة والمكتبة مغلقة، والقيام بمحاضرات لا يسمعها احد، والدعوة الى وجوب النظافة والمرافق المدرسية متسخة، ووجوب التعاون والمعلمون والإدارة في تباغض، وغيرها من أمور تؤكد أن الكلام لا يدلّل على واقع الحال.

ورغم تبدد خوف الطالب من العقاب المدرسي في هذه المرحلة من خلال العريف أو أشكال الرقابة الأخرى، إلا أن خشيته من موضوع العلامة يصبح جزءا ثابتا في شخصيته. وهو خوف يسعى المعلم الى تأكيده في فترة الامتحانات، الى الحد الذي يؤدي ببعض الطلبة الى البكاء.

ويندفع الطالب نتيجة هذا الخوف الى الغش، خاصة وانه يرى الجو المدرسي من حوله مليئا بالتناقضات والنفاق، نفاق المعلم للمدير والمشرف، ونفاق المدير لوفد الوزارة.. فلا يجد الطالب في الغش أثناء الامتحانات أي عيب أو نقيصة، بل يتفاخر أمام زملائه بنجاحه في الغش دون أن ينكشف أمره.

وهكذا يرتبط التعلّم في ذهن طالب في هذه المرحلة بالعلامة ارتباطاً كاملاً. ويصبح تمييزه بين المعلمين قائما على مدى سخاء المعلم أو بخله في منح العلامة، كما يصبح تكيفّه مع مزاج المعلم أهم بكثير من تكيفه مع المادة ذاتها، لضمان نجاحه في الامتحان.

بالإضافة الى ذلك، يعتاد الطالب على التمييز، فيصبح أمرا عليه قبوله ومعايشته. إذ تحدد حدود التمييز بصورة يصعب كسرها أو تجاوزها، ويصبح لكل طالب وضع ثابت و(ماركة) مسجلة لا تتغير من بداية المرحلة الى نهايتها، وكأن في ذلك مقدمة لترسيخ قبول الفرد المواطن بالفروقات والتمييز الطبقي في المجتمع. ويتخذ التمييز بين الطلبة أنواعا جديدة كالتمييز في المظهر، وفي المشاركة بالاحتفالات، ومكان الجلوس في الصف، والتمييز بين شعب الصف الواحد.

وتتكون في ذهن الطالب صورة للمعلم الإنسان الذي لا يتقن عمله، ولا يهتم باستخدام الوسائل المتاحة له لإفهام الطلبة. ويتضح ذلك للطالب مع انقلاب حال المعلم عند ظهور المشرف، واستخدامه الإمكانيات والوسائل المتوفرة في المدرسة، وبذله جهدا لا يراه الطالب في العادة. وتكثر المظاهر التي تؤكد للطالب هذا الانطباع من أوراق الامتحانات المليئة بالأخطاء والتعقيد، وتعالي المعلم على الطلبة ونعته لهم بالجهلة والأغبياء، وتفريغه غضبه من جراء مشاكله الحياتية عليهم، واستغابته لزملائه من المعلمين، واستغلاله العلامات في الضغط على الطلبة لصنع ما يريد.

كما يلحظ الطالب أن حال الإدارة البعيدة عنهم ليس بأفضل، فالمعلمون يشكون من تمييز الإدارة بين المعلمين في توزيع الحصص ومنح الإجازات وإلقاء عبء النشاطات. والطلبة يشهدون أن الإدارة لا تهتم بهم إلا في حال تميز احدهم بموهبة معينة تحفز الإدارة على إظهارها لاستعراض انجاز الطالب وكأنه انجاز مدرسي.

فيشعر الطالب مع نهاية هذه المرحلة بكثير من الإحباط، الذي يفقد معه الاقتداء بالمعلم الذي إما أن يقول ما لا يفعل، أو يفتقد التوازن في تعامله بسواسية مع الطلبة. وذلك في مرحلة يكون الطالب خلالها في أمس الحاجة للقدوة الناصحة المحبة. فينقلب الوضع بين الطلبة الى التندر بأخطاء المعلم، خاصة المضحكة منها، مع شعورهم بأن أحدا لا يريد أن يسمعهم أو يهتم بمشاغلهم. فينصرف الطالب الى البحث عن القدوة وعمن يمكن أن يستمع لأفكاره خارج نطاق مدرسته، بحيث يعتمد صلاح هذه القدوة على الظروف المحيطة بالطالب، والتي تؤدي به إلى الاقتداء بمن لا قدوة فيه. أما من الناحية التعليمية، فيتعلم الطالب في نهاية هذه المرحلة، ومع زيادة وعيه وإدراكه جملة من المفاهيم والقناعات التي تصبح جزءا من تفكيره.

فهو يتعلم أن التخصصات العلمية أعلى مرتبة من التخصصات الأدبية، فالفيزياء والكيمياء أهم من التاريخ والجغرافيا. ويلحظ الطالب في هذه المرحلة أن كثيرا من مواد المنهاج يتم تكرارها في السنوات التالية، وان عليه حفظ ما سبق أن مر عليه، فيحتار لهذا التكرار.

كما يتعلم من هذه المرحلة أن استخدام العقل غير مطلوب للتعلم. وان مهمته هي ان يحفظ ويكون متلقيا تابعا حتى ينجح في المدرسة، وليس مستقلا بفكره قادرا على تثقيف نفسه وتعليمها. فعليه أن يحفظ الملخصات التي يزوده بها المعلم لتبسيط المادة المعقدة في الكتاب. وعليه أن يكرر نظريات وقوانين دونما تجريب أو ملاحظة. فحتى الخياطة وغيرها من الأعمال المهنية يتم تدريسها نظريا.

ومن أهم ما يحدث في هذه المرحلة أن الطلبة الذين ترفّعوا بموجب نظام الترفيع التلقائي في المرحلة الابتدائية، يتم تكديسهم في الصفوف الإعدادية. فيصبح الفارق بين طلبة الصف الواحد في القدرة الاستيعابية كبيرا، الى حد أن الصف يكمل مشواره التعليمي مقتصرا على حفنة من الطلبة، بينما لا تتلقى أغلبية الطلبة إلا جزءا بسيطا من التعلّم، وتجلس حفنة أخرى متفرجة لا علاقة لها بعملية التعلم الى حين انتهاء مرحلة التعليم الإلزامي.

ويؤدي ذلك الى شعور المعلمين أنفسهم بالإحباط. ولعل هذا ما يدفعهم الى عدم بذل جهد في الشرح، ليكتفوا بأسئلتهم الاعتيادية: من يحدثنا عن...؟ وليتم تكرار ما في الكتاب دونما تفسير، ولتكون أسئلة العام نفس أسئلة العام السابق لضمان نجاح اكبر عدد ممكن من الطلبة. وتكون النتيجة التعليمية أن الطلبة لا يفهمون السؤال إذا تغير عن النمط الذي اعتادوا عليه. كما أن قدرتهم على التعبير الشفهي بشكل واضح وسليم تصبح ضعيفة لأن الإلقاء والقراءة لا يستخدمان إلا نادرا فيما بعد المرحلة الابتدائية.

ويتضح في هذه المرحلة تعلّم الطالب للهدر، كقيمة مكتسبة، سواء في استخدام المواد أو استغلال الوقت. فهو مطالب بإعداد اللوحات والمجسمات والأشغال في البيت (وبمساعدة أهله) لكي تختار المدرسة عددا قليلا لاستخدامه في المسابقات والمعارض، ولتلقى باقي هذه الأشغال مصيرها في سلة المهملات. وكثيرا ما تمر حصص طويلة في التخطيط لما لا يتم تنفيذه، أو في الحديث عن مواضيع لا علاقة لها بالتعلم، بحيث يستغرب الطالب أن (يدخل المعلم في موضوع المادة من أول الحصة) على غير عادته. ويشارك الطالب في إضاعة الوقت بهدف تقليل المادة المقررة، ويصبح غياب المعلم أمرا محببا ومرغوبا ليجلس الطلبة دون عمل أي شيء.

وينهي الطالب هذه المرحلة، وقد اتجهت حصيلته التربوية الى الميل للفوضى، والتمرد الخفي، والغش. الى جانب عدم مبالاته بالتمييز، وبحثه عن قدوة وصحبة خارج حدود مدرسته نتيجة إحباطه وقناعته بضعف قدرته على التغيير فيها. وأما حصيلته التعليمية فتتضح في تمييزه بين العلوم، وفهمه أن التعلم يحتاج الى حفظ دونما تفكير، وان الهدر لا يتعارض مع عملية التعلم.

وتكون الحصيلة النهائية لهذا الطالب وقد أنهى المرحلة الإعدادية، سعيه للحصول على حرية التفكير والتعبير خارج نطاق مدرسته، وتطلع للخلاص من عملية التعلم المعقدة والمملة في ان واحد.

وقد تم الوصول الى هذه النتائج من خلال استحضار ثلاثين مثلا واقعيا مرت بها الباحثتان بشكل شبه يومي، وفيما يلي مثالان مختاران للمرحلة الإعدادية لكل من المجالين التربوي والتعليمي.

(١)

بدأ العام الدراسي، وتم تقسيم الطالبات الى لجان، منها لجنة البيئة، واللغة الانجليزية، والجغرافيا.ومع أن للطالبة الحرية في اختيار اللجنة التي تشاء حسب اهتمامها، فان الطالبات اخترن اللجنة حسب المعلمة التي تشرف عليها. لذا فان معلمة التربية الإسلامية غضبت من تمارا من الصف السابع لأنها لم تدخل في لجنتها، واختارت لجنة اللغة الانجليزية.

وتم تحديد ساعتين أسبوعيا للقاء كل لجنة، وفي أول لقاء للجنة اللغة الانجليزية، اجتمعت الطالبات مع المعلمة وبدأن بوضع خطة للنشاطات التي يمكن عملها. فاقترحت المعلمة انجاز مجلة حائط شهرية بالانجليزية، واقترحت طالبة أن يكون في الإذاعة المدرسية يوميا موضوع بالانجليزية، واقترحت أخرى إعداد مسرحية لحفلة المدرسة السنوية. وازدحمت الخطة بالنشاطات المقترحة، دون أن يوضع أي ترتيب أو جدول زمني لانجازها، أو تقسيمها للأعمال بين الطالبات.واستمرت اللقاءات ثلاثة أسابيع لاقتراح المزيد من الأفكار مع قضاء وقت لطيف للحديث. ومع بدء الامتحان الأول توقفت اللجان عن اجتماعاتها وعملها، وبقي الحال كذلك حتى نهاية العام، وكل عام وانتم جميعا بخير.

(٢)

جرت العادة بعد بداية العام بحوالي أسبوعين أن تدخل المرشدة الاجتماعية الى كل صف، لتقضي حصة مع الطالبات، كما في كل عام، دخلت المرشدة وهنأت الطالبات بالعام

الجديد، وقالت لهن " أنتن الآن في الصف الثامن وهو أصعب من الصف السابع، لذا سنتكلم اليوم عن طريقه الدراسة المثلى، حتى تحصلن على علامات عالية". وسألت: "من حصلت على أعلى معدل في الصف العام الماضي؟" رفعت حنان يدها، فقالت لها المرشدة:"هل لك أن تحدثي زميلاتك عن طريقتك في الدراسة؟" بدأت حنان تسرد كيف تراجع دروسها يوميا ولا تؤجلها ليوم الامتحان، كتبت المرشدة النقاط الأساسية على اللوح حول الدراسة المثلى، وطلبت من الطالبات تدوينها.

ثم سألتهن:"ما هي المواضيع التي ترغبن بمناقشتها في حصص الإرشاد الاجتماعي لهذا العام؟" بدأت الطالبات يدلين باقتراحاتهن والمرشدة تكتبها على اللوح، ثم طلبت المرشدة من حنان أن تدون هذه المواضيع وتبقي الورقة معها يوميا، لتطلعها عليها في حصص الإرشاد القادمة.

عندما عادت حنان الى البيت وضعت الورقة في درج مكتبها ولم تحملها معها كما طلبت المرشدة، لأنها تذكر جيدا أنها في العام الماضي أيضا، قامت بكتابة المواضيع التي اختارتها طالبات الصف السابق، وكانت تحرص على اخذ الورقة معها يوميا الى المدرسة، لكن المرشدة لم تطلبها بعد ذلك، لأنها لم تدخل الى الصف سوى تلك المرة الوحيدة في بداية العام!.

(٣)

في حصة الفن خمسة عشر طالبة من الصف السابع يرسمن موضوع " الخريف"، الكل رسم منزلا مستطيلا فوقه مثلث احمر هو القرميد وسماء زرقاء وأشجار عارية الأوراق. البعض رسم نهرا بجانب المنزل والبعض الآخر رسم بنتا وولدا قرب المنزل.. مكونات الرسمة محددة سلفا دونما اتفاق بين الطالبات.

لكن هذه الحصة لم تكن اعتيادية ... إذ بعد بداية الحصة بقليل، جاءت طالبة أرسلتها المديرة لإعلام معلمة الفن أن مشرف الفن وصل المدرسة، وانه سيتجه بعد قليل الى حصتها.

فما كان من المعلمة إلا أن أخرجت من خزانة غرفة الفن أنابيب الألوان المائية وأدوات رسم لم ترها الطالبات من قبل ووزعتها بين الطاولات، ووضعت- لأول مرة- شريط موسيقى هادئة منخفضة. ثم أخذت رسمة إحدى الطالبات وأضافت الى السماء الزرقاء ألوانا رمادية وسكنية، وظلالا للبيت والشجرة، كما جعلت النهر عريضا من الجهة الأقرب للناظر...على مرأى من الطالبة ومن حولها.

جاء مشرف الفن، واخذ يقوم بجولة بين الطالبات ورسومهن، وينظر الى دلالات الخريف... واقترح على طالبة رسم حبل غسيل أمام احد البيوت يبدو فيه أن الغسيل يطير مع الهواء،ورسم أوراق ساقطة تحت الشجر.

وبينما كان المشرف ينظر الى اللوحات الزيتية المعلقة في زاوية الغرفة بعيدا عن طاولات الرسم(وهي ليست من رسم طالبات المدرسة) ذهبت المعلمة الى المشرف تشرح له أن المستوى العام للفن ضعيف، لكن هذا لا ينفي أن تعليمها يثمر بشكل جيد أحيانا، ومثال ذلك هذه اللوحات المعلقة على الجدران، كما انه يوجد في كل صف فتاة أو اثنتان متميزتان، وأشارت الى الطالبة التي عدلت هي لوحتها بأنها رسامة ممتازة. فطلب المشرف من الطالبة أن يرى رسمتها، حملت الطالبة الرسم إليه، فأعجب المشرف كثيرا به، وسأل الطالبة: هل علمتكن المعلمة مزج الألوان وعمل ومراعاة الأبعاد؟ فهزت الطالبة رأسها بمعنى"نعم"، فشجعها المشرف، ونظر الى المعلمة نظرة تقدير، فابتسمت المعلمة وقالت:"هذا واجبنا"!.

(٤)

لم تأت معلمة اللغة العربية الى الحصة رغم وجودها في غرفة المعلمات، فهناك جداول عليها انجازها، ولهذا استدعت طالبتين، بينما جاءت سكرتيرة المدرسة واصطبحت طالبات الصف السابع الى مكتبة المدرسة. ووضعت السكرتيرة للطالبات مجموعات من الكتب على الطاولات لتختار كل طالبة كتابا لتقراه، فأمينة المكتبة أيضا غائبة، ثم جلست السكرتيرة بعيدا مع قولها بصوت مرتفع:"لا أريد أن اسمع ولا كلمه".

قلبت إنعام الكتب التي على طاولتها، لكنها كانت جميعها قصصاً، ولم تكن إنعام تحب قراءة القصص. فقررت أن تبحث عن كتاب آخر على احد الرفوف. وقفت تتأمل البطاقات الملصقة على الخزائن، فهناك كتب الفيزياء، وأسفلها كتب الكيمياء، والخزانة المقابلة فيها كتب الفنون... أما خزانة الأدب العربي فكانت بطاقتها ممزقة. ومع أن الكتب كانت مرتبة أصلا حسب تصنيف"ديوي" فإن إنعام لم تكن تعرف كيف تستخدمه لأن أحداً لم يشرح لها ذلك.

في بداية العام عندما كتبت إنعام برنامج الحصص الأسبوعي كان هناك حصة"مكتبة"،لكنها تحولت ومنذ الأسبوع الأول الى حصة لغة عربية لأنه لم يكن هناك أمينة مكتبة في المدرسة.

بدأت إنعام البحث في كتب الفيزياء، وكان عليها أن تخرج كل كتاب من على الرف لتعرفه عنوانه، لان كعب الكتاب لم يكن مكتوبا عليه شيء. وقد وجدت أن كل الكتب كانت قديمة تعود

لعقدي الخمسينات والستينات، أي منذ تأسست المدرسة. وعندما فتحت كتابا كبيرا حول تجارب فيزيائية مسلية وكانت تغلفه طبقة من التراب، وجدت داخله عنكبوتا!.

كل الرفوف كانت مغبرة، وكذلك الكتب، وكثير من الكتب لم تكن في أماكنها الصحيحة، هذا هو وضع المكتبة. ومع ذلك فالمديرة ومعلمة اللغة العربية تحثان الطالبات دائما على القراءة في الوقت الذي تم فيه إلغاء حصة المكتبة.

المرحلة الثانوية

حين يصل الطالب الى المرحلة الثانوية، فانه يكون قد اعتاد على ما اكتسبه من اتجاهات وقيم، بحيث لا تضيف هذه المرحلة إليه الكثير من الناحية التربوية.

كما يصل الطالب الى مرحلة لا تعود معها الأوضاع الدراسية تشكل أمرا ذا أهمية بالنسبة له، فهو يفقد الانشغال بالمدرسة كمكان للتعلّم، ويراها كمكان يحاول أن يتكيف معه من الناحية الاجتماعية. ولهذا فان تمرد الطالب وميله للمماحكة والفوضى يصل الى حد كبير. فهو يبذل جهده لتكوين مجتمعه الصغير من الرفاق (الشلة) التي ينتمي إليها. وهذه الشلة ليست التجمع الذي كان يبحث عنه في المرحلة الابتدائية لأغراض اللعب، وليست الشلة التي يحاول الظهور من خلالها كما في المرحلة الإعدادية. إنها الشلّة التي يستطيع من خلالها أن يعبر عما في نفسه من أفكار وعواطف، ويعايش أخبار رفاقه وحكاياتهم. فهي الشلة التي تعامله كانسان ناضج له قيمته ومشاعره وأفكاره.أما المدرسة فيكون الطالب قد وصل الى مرحلة من عدم الاكتراث تجاه ما يجده فيها من احباطات أو معوقات.

بل انه يلحظ إصرار المدرسة على اعتباره إنسانا ناقصا، فهي ما زالت تهنئ أو تحذّر والديه في شهادته المدرسية، ولا تخاطبه بشكل مباشر. ويؤدي هذا الوضع بالطالب غالبا الى فقدانه الاهتمام بإرضاء المعلم أو مراعاة مزاجه، أو السعي للانخراط في النشاطات بمساعدة أهله.

وتنحصر علاقته بالمعلم في محاولة تحصيل علامة النجاح في الامتحان، حتى لا يتعرض لتوبيخ من أهله. ولا يعود مكترثا بأن يسال عما لا يفهمه، وهو ما فتئ ينظر الى الساعة يعدّ الدقائق لانتهاء الحصة والخروج من الصف. ولهذا فان الطالب يطوّر أساليب جديدة للغش، ويتعاون مع زملائه قدر استطاعته لتحقيق النجاح.

ويبدو أن المعلم يستشعر هذا الوضع، ولهذا فانه يحصر الشرح بماله علاقة بأسئلة الامتحانات، ويكثر من التلاخيص الميسّرة للحفظ، ويقضي وقتا طويلا في الحديث عن

مشاكله الحياتية من غلاء الأسعار وانخفاض الرواتب وملله من مهنة التدريس، ويتغاضى عن حالات الغش التي يراها، وقد يحاول مساعدة الطلبة ليكون الجميع سعداء، وكأن شعاره هو (ليس بالإمكان أفضل مما كان).

كما يظهر في هذه المرحلة ضعف المستوى التعليمي لبعض المعلمين أمام الطلبة الأعلى تحصيلا. وهو أمر لا يسهل على الطالب كشفه في المراحل السابقة. ويكثر استخدام المعلمين لمصطلح (غير مهم) عندما يسأل الطلبة عن أمور غير واضحة لا يفهمها المعلمون. كما يتم ترسيخ مفاهيم خاطئة من قبل المعلمين الذي يعتقدون خطأ أنهم على دراية.

أما التمييز الذي يشعر به الطالب في هذه المرحلة فهو ليس فرديا. انه يتعلق بالتقسيم العام للطلبة بين التخصصين العلمي والأدبي. ويرجع الطالب إحباطه هذه المرة لوزارة التربية والتعليم التي يشعر في هذه المرحلة أنها مشاركة في التمييز وفي التأثير على مسيرته. فهي التي توزع الطلبة حسب علاماتهم دون استشارة أو حوار مع الطلبة. والوزارة هي التي تجعل الطالب ذا التخصص العلمي ينظر بدونية الى زميلة ذي التخصص الأدبي والى المواد الأدبية. وتجعله يظن، خطأ، أن التاريخ والجغرافيا مثلا لا يرتبطان بالعلوم العلمية. وفي المقابل يتخرج طالب الفرع الأدبي وهو ينظر الى تفرعات مادة العلوم كمواد صعبة ومعقدة، وانه الطرف الأقل ذكاء وحظاً، فيشعر بالغبن نتيجة لسياسات وزارة التربية والتعليم واختياراتها وواقع حالها.

وتتأثر المدرسة بهذا التمييز، فيهتم المعلمون والإدارة بطلبة القسم العلمي ويعاملونهم على انهم الأفضل، ويختارون منهم الطلبة ليكونوا في استقبال الوفود الزائرة، وليشاركوا في المسابقات مع المدارس الأخرى. ويجدر التنويه الى انه ليس من مهمة هذا البحث التعرض لقضية تشعيب المعرفة للطلبة أثناء المرحلة الثانوية وهم لم يتجاوزوا بعد الخامسة عشرة من عمرهم، أو التعرض لقضية تعريف أي علم بأنه علمي أو أدبي، إلا أن هاتين القضيتين تستحقان الإشارة إليهما وأخذهما في الاعتبار عند الحديث عن منهاج المرحلة الثانوية وتأثيرها على ثقافة الطالب المراهق.

فمن الواضح أن قرار التشعيب لا يتيح الفرصة(كما ينص) للطالب ليتثبت من ميوله وقدراته، حين يعتبر أن المعدل التحصيلي للعلامة هو المعيار السليم والوحيد لتقييم الميول والقدرات. بل إن قرار التشعيب مثال صارخ على التمييز والجمود الذي ما زال المنهاج المدرسي في بلادنا يعاني منه لأنه بذلك:

١- يشير صراحة الى أن قدرة الطالب المقبول في الفرع العلمي تتفوق على قدرة الطالب في الفرع الأدبي، وهو أمر يجانب الصواب لأن تنوع القدرات لا يعني تفوق بعضها على بعض.

٢- يربط قرار التشعيب الهدف من التعليم الثانوي بالدراسة الجامعية والمهنة المستقبلية مما يعني منطقيا أن: من لا يستطيع أو لا يود إكمال دراسته الجامعية أو الالتحاق بعمل أو مهنة محددة، فليس به حاجة الى استكمال أو بذل جهد في تحصيل دراسته الثانوية، خاصة إنها غير إلزامية. وبذلك فانه يفقد التعليم أهم عنصر فيه وهو الرغبة في التعلم بشكل دائم فيما أصبح شعار اليوم (التعليم مدى الحياة) و(التعليم للجميع). وينعكس ذلك أيضا على الطلبة في المراحل الدراسية السابقة خاصة الإعدادية، إذ يتم تراخي أو إهمال الطلبة أثناءها في تحصيل المعرفة المتكاملة انتظارا لوصولهم مرحلة التشعيب.

٣- يوجه الجزء الأكبر من الطلبة قسرا الى الفرع الأدبي (وهم لم يتجاوزوا الخامسة عشر من عمرهم) فيحد ذلك من فرصهم التعليمية في التخصصات التي يسمح لهم بالالتحاق بها، وبالتالي الأضرار بمسارهم العلمي الحياتي المرتبط بتخصصهم الجامعي.

وهكذا فان القرار لم يتعامل مع التعليم كحق أو كقاعدة لتحسين نوعية حياة المواطن، بل قام بإخضاع التعليم لسياسات وزارات التربية والتعليم المتفقة مع قدراتها وطاقاتها هي والجامعات العربية على حساب مبدأ التكافؤ في الفرص التعليمية. ومن ناحية أخرى، فقد امتد اثر القرار في دلالته الى العلوم ذاتها كمواد دراسية، إذ منحها وزنا قيميا من المنظور الاجتماعي Educational Stratification (والتي أضافت بعدا جديدا لنظام الطبقات في المجتمع) وأسفر ذلك عن حدوث خلل تجاه مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية فيما يتعلق بالطلبة الموجهين قسرا الى المسار الأدبي ذكورا كانوا أم إناثا.

وتتميز مدارس الإناث في المرحلة الثانوية بظاهرة غريبة تتضح في الحماس الذي تظهره الإدارة والمعلمات عند إعلان طالبة عن خطبتها، وتسابقهن لحضور حفل زفافها، وتمنياتهن لباقي الطالبات مثل هذا الحظ السعيد في مثل هذا العمر!

ويتعمق لدى الطالب في هذه المرحلة الاعتقاد بان إعداد الأبحاث ما هو إلا إحدى الادعاءات التي عرفها في النظام التعليمي، إذ لم يعلّمه احد في السابق ولا في هذه المرحلة كيف يستخدم المكتبة، أو كيف يعدّ بحثا. كما أن مكتبة المدرسة مهملة، هذا إذا كانت موجودة. ولهذا فما على الطالب إلا أن ينسخ الموضوع المطلوب من أي كتاب يجده، أو يأخذ بحث طالب

سابق ليقدمه بعد تزيين الغلاف وكتابة اسمه واسم المعلم. فالبحث لا يعاد إليه ولا يسمع عنه تعليقا. وقد ساهم هذا الوضع في فقدان المكتبة سواء المدرسية أو العامة، الوظيفة التي ينبغي أن تقوم بها في تفعيل العملية التعليمية. و زاد الأمر سوءا بظهور الملخصات للمراحل الثانوية التي زادت من ابتعاد الطلبة عن التفكير والمناقشة. وقد تعددت الأبحاث والدراسات التربوية في الوطن العربي التي تشير الى أن التعليم المدرسي ما زال يشكو من ظاهرة التلقين والحفظ، وانعدام التوجه لتعليم " كيف تتعلم بصورة ذاتية" مما أدى الى تخرج الطلبة من المدارس الثانوية وهم على ضعف وقصور واضح من حيث القدرة على البحث المعرفي.

وتعتبر مرحلة الصف الدراسي النهائي والامتحان العام(التوجيهي) حالة مميزة، إذ يتكيف جهد الإدارة والهيئة التدريسية من اجل تمكين الطلبة من اجتياز الامتحان. فيرى الطالب، ولأول مرة، إن الإدارة مهتمة بوضعه الدراسي ومتابعة علاماته. فالإدارة كانت منفصلة عنه في الصفوف السابقة حيث كان جل اهتمامه بمظهر المدرسة، وإكرام الضيوف واستقبال الوفود الزائرة. فيتخرج الطالب وهو لا يذكر أن المدير قد اهتم بشخصه بل بمواهبه وعلاماته، فهو لم يسأله يوما عن أفكاره وطموحاته، بل كانت مهمته في السنة النهائية حفزه على النجاح لإعلاء سمعة المدرسة.

ولهذا فان الإدارة والمعلمين يوصون الطلبة بأخذ دروس خصوصية، ويعدون لهم التلاخيص وأسئلة الامتحانات السابقة، ويكررون يوميا أن السنة المدرسية النهائية هي سنة الحسم، وسنة الخلاص من السهر والتعب، وان الحياة الجامعية حياة متعة وسرور، ولا تحتاج الى الجدّ اللازم في تلك السنة. هذا هو المفهوم الذي يتخرج به الطالب من المدرسة.

وتكون حصيلة الطالب التعليمية وهو يغادر المدرسة، ولآخر مرة، إن التعلم وسيلة قصيرة الأمد وليس هدفا طويل الأمد، ويخرج من المدرسة دون أن يعرف كيف يعلّم نفسه بنفسه، ولا ماذا سيتعلم في المستقبل. ويعرض المثالان التاليان نموذجين لثمانية وعشرين مثلا واقعيا تعرضت لها الباحثتان في المرحلة الثانوية من الناحية التربوية والتعليمية.

(١)

حصة اللغة العربية مملّة جدا اليوم، فدرس القواعد هو صياغة اسم الفاعل واسم المفعول. هذا الدرس تتعلمه طالبات الصف العاشر للمرة الثالثة على مدى ثلاث سنوات متتالية، وبنفس القواعد. يكاد الملل يقتل الجميع لإعادة وتكرار ما حفظنه عن ظهر قلب.

خولة لها أهمية خاصة في مثل هذه الحصص، فمهمّتها هي النظر الى الساعة باستمرار

لتعرف كم دقيقة بقيت من وقت الحصة، وكلما شعرت إحدى الطالبات بالملل ورغبت في معرفة الوقت المتبقي حتى يأتي الفرج، فإنها تنظر الى خولة لتخبرها فورا كم دقيقة بقي... ٢٠ دقيقة...١٠دقائق...٧،٦،٥...

معظم الطالبات لديهن ساعات، لكن نظر كل واحدة إلى الساعة قد يلفت نظر المعلمة ويثير غضبها، لان هذا يكشف عن الملل. لذا اتفق الجميع على اختيار خولة لهذه المهمة بسبب موقعها المتوسط في الصف، والذي لن يثير الشبهات عند نظر الجميع إليها!

وبعد أن يبقى من الوقت اقل من خمس دقائق، تغلق خولة كتابها، فيعلم الجميع بقرب الفرج ورنة الجرس.

(٢)

توجهت منال الى مكتبة المدرسة خلال فسحة الاستراحة لاستعارة كتاب عن احد علماء المسلمين، حتى تقوم بإعداد البحث الذي طلبت معلمة الكيمياء من كل طالبة في الصف العاشر تسليمه. لكن المكتبة كانت مغلقة، فأمينة المكتبة لا تتواجد فيها إلا أثناء الحصص، ولا احد يعلم كيف ستتمكن الطالبات من استعارة او قراءة الكتب وهن في حصصهن.

وفي المنزل وجدت منال كتابا يحتوي على معلومات عن العالم أبي بكر الرازي، فأحضرت الورق والقلم وبدأت بالكتابة. كانت تنقل من الكتاب حرفيا، ولشدة سرعتها ولأنها لم تملك الوقت الكافي لفهم ما كانت تكتب، فإنها أحيانا كانت تنسى بعض الكلمات أو حتى الأسطر.

وعندما وصل حجم البحث الى ثلاثين صفحة، اكتفت منال بما كتبت، وأنهت البحث بكلمات موجزة، أما صفحة المراجع، فقد حصلت عليها من مراجع الكتاب نفسه، فانتقت أسماء بعض الكتب وقامت بنقلها وأضافت إليها اسم الكتاب الأصلي.

لكن منال أولت أهمية كبيرة لصفحة الغلاف والفهرس والمقدمة، فهذا هو ما تهتم به المعلمة، فزيّنت صفحة الغلاف برسومات وزخارف جميلة.

أجرت منال عندما أنهت"البحث" اتصالا هاتفيا مع زميلتها سلمى لتبشيرها بإنهاء انجاز العمل، وسألتها كيف تصرفت، فأجابت سلمى أنها كانت قد أعدت بحثا قبل عامين حول نفس الموضوع لمادة الأحياء، وقد غيرت صفحة الغلاف التي كتبت عليها العلامة، أما الصفحات التالية فلم تحمل أي دلالة على تاريخ إعداد البحث.

وأكدت سلمى لمنال أن شقيقتها سلّمت بحثا لذات المعلمة حول العلماء العرب السنة الماضية، وان المعلمة أعادت البحوث بعد أسبوع دون أن تدون عليها أي تعليق!

خاتمة

قد يرى البعض أن ما وثقناه في هذه الورقة هي مواقف عادية لا تستحق الوقوف عندها. وتلك برأينا هي القضية، بل تلك هي المشكلة. إذ أن كثيراً من المواقف التي تمرّ بالطلبة لا يرى البعض فيها ذلك الأثر الخطير الذي تركه في نفس الطالب وعقله، مما هو بحاجة ماسة الى الحل والإصلاح.

كما نودّ الإشارة الى أننا لا ننفي أننا مررنا بمواقف حميدة وممتعة داخل المدرسة، مما يؤكد انه من الممكن أن يوجد الجو المناسب الذي يتيح للطالب الحرية المسؤولة والتعليم الجيد، إذا توفرت إرادة المعلم والإدارة. إلا أن حجم هذه المواقف يتضاءل أمام حجم المواقف السلبية التي عايشناها، وحرصنا على إيضاحها أملا في إصلاح الخلل للأجيال القادمة.

ولا ينفصل وضع المدرسة عن وضع المجتمع الذي توجد فيه. فالمدرسة بقدر ما هي مكان منفصل عن الواقع، هي انعكاس لحالة ومستوى تطور المجتمع. ولا نعني بالتطور هنا النواحي المادية وإنما النواحي الفكرية والأخلاقية والثقافية، أي مدى تحضّر المجتمع. ولهذا فإن تحسين التربية والتعليم في مدارسنا يتطلب تغييرا تبادليا ما بين المدارس والمجتمع.

إن فصل مقررات الكتب الدراسية عن بعضها البعض، يرسّخ في ذهن الطالب مثلا أن لا علاقة للعلوم باللغة، أو الفن بالتاريخ. كما أن هذه المقررات جافة في عرضها للمادة، وفي شرح ما لا لزوم له، بينما تكثف المعلومات الأساسية التي يجدر توضيحها، مما يوقع الطالب في صعوبة بالغة في فهم الفكرة، خاصة ان المطلوب منه أن يحفظ الغث والسمين، فيلجأ الى حفظ المطلوب بعد تكراره دون أن يستوعبه. وهذا ما أدى بكثير من المعلمين والمدارس الى اللجوء لإعداد ملخصات للمنهاج، لتسهيل الحفظ على الطلبة.

كما أن النشاطات التي تم إدخالها بعد ما سمّي بإصلاح المناهج التعليمية نشاطات لا يتم تنفيذها، لأنها تحتاج الى وقت وجهد لا يتيسر للمدرسة أو الطالب القيام بها، خاصة مع ضخامة المادة وكثرة الواجبات المدرسية غير المبررة، التي تتميز بأنها لا تخدم استيعاب الفكرة، وإنما ترسّخ أسلوب الحفظ دون الفهم.

إن همّ المسؤولين في وزارات التربية والتعليم أن يدخل الصغار الى صفوف المدارس ويخرجوا منها محققين علامات النجاح وفق معايير هذه الوزارات. فاهتمامهم ينحصر في كيف يحدث التعليم، لا كيف تحدث التربية أو كيف يتم التعلّم. وقد أدى ذلك الى وصول الجميع الى قناعة بان التعليم يحدث فقط داخل جدران المدارس التي باتت مؤسسات

منفصلة وبعيدة عن التفاعل مع المجتمع الواقعي.

ولا يقع الخطأ على القائمين على المدارس وحدهم، فاحتفاظ الأهل بدورهم السلبي تجاه تعليم أبنائهم، وعدم مشاركتهم فيه رغم كونهم المعلمين الأوائل لهم، يشكل أمرا في غاية الخطورة. إذ يكتفى بالبحث عن أفضل مكان يمكن لهم إرسال أبنائهم إليه ليتعلموا فيه، ويقتصر دورهم بعد ذلك على متابعة الواجبات التي تفرضها المدرسة، ومتابعة تحصيل علاماتهم، مع شكواهم الدائمة من عدم رضاهم عن كيفية تعليم أبنائهم طيلة سنوات المدرسة. وأخيرا فان ربط حصيلة التعلّم بتحصيل العلامات إنما يعني أن هذا هو الغرض من التعلم، رغم أن كثيراً من الطلبة ينسون ما يكتبونه على ورقة الامتحان بعد فترة قصيرة، لان تعليمهم لم يرتبط بالاستيعاب الفكري أو العلمي، ولم يستغل قدراتهم ومواهبهم.

وكحصيلة لهذا الوضع العام، فان الطلبة بدورهم يصنفون أنفسهم حسب علاماتهم. فهذا ذكي، وذاك غبي، وفقا للعلامة. والحقيقة أن كل طالب ذكي في مجال معين، إلا أن هذا المجال لا يتم التنبه إليه ولا يتم توظيفه لان معيار النظام المدرسي هو فقط تحصيل العلامة.

وهناك حقيقة في مجال العلامات يجدر ذكرها في هذه الخاتمة، وهو أن فهم الدروس لا يرتبط بالعلامة. وإنما الأساس في تحصيل العلامات في مدارسنا هو مقدرة الطالب على فهم نفسية المعلم وبناء العلاقات داخل المؤسسة التعليمية. كما أن تدريس أي مادة إنما يخضع لمزاج المعلم، وعلى الطالب أن يجيب على أسئلة كل معلم بالطريقة التي يرغب بها المعلم وليس بأسلوب الطالب الذاتي. وهذا في الحقيقة ما يميز علامات طالب عن غيره.

ويرتبط بموضوع تحصيل العلامة موضوع تقسيم الطلبة الى فرعي العلمي والأدبي حسب علاماتهم، مما يعني - للأسف الشديد- تقسيم الطلبة الى طبقة عليا وأخرى دنيا دون وجه حق. وهذا بحد ذاته ضربة قاصمة لمفهوم المعرفة المتكاملة، وإظهار لمدى انغلاق فكرة التعلم وبعدها عن الحياة العملية. كما أن فيه قرارا ظالما لتوجهات الطالب الذي يتم دفعه في قناة قدتتفق مع مواهبه وطاقاته، مما يجعل التعليم أبعد ما يكون عن المساواة في المجتمع وإعطاء كل فرد" حقه في التعليم"؟

إذن فالعلاقة التبادلية بين المجتمع والمدارس تشير بوضوح الى أن إصلاح حال المدارس يحتاج الى جهود جميع أفراد المجتمع من الواعين، كل حسب موقعه وقدرته وطاقته.

المحتويات

إعداد وتحرير وتقديم

د.غسان إسماعيل عبدالخالق

أعمال سلسلة ندوات

ثقافة الطفل العربي: الواقع والآفاق

تندرج خدمة إصدار الكتب الثقافية، التي تقدمها مديرية الثقافة في أمانة عمّان الكبرى، في إطار سعيها للمساهمة في تنمية ثقافة مجتمع المدينة، بالشراكة مع المثقفين والكتّاب والمبدعين، ومن خلال تحويل هذه الخدمة إلى ما يشبه الصناعة ذات الجودة العالية.

تتوزع منشورات مديرية الثقافة في أمانة عمّان الكبرى على سبعة حقول، هي: الفكر والمجتمع، التربية والأسرة، التاريخ والجغرافيا، الفنون، العلوم، الآداب، المذكرات الوطنية. وتتخذ أغلفة جميع المنشورات إطاراً خارجياً موحداً، فيما يختص كل واحد من حقول النشر السبعة، بلون محدد لأغلفته، من ألوان شعار أمانة عمّان السبعة، التي ترمز إلى الجبال السبعة التاريخية التي قامت عليها مدينة عمّان.

وتُعدّ مديرية الثقافة في أمانة عمّان الكبرى، جهة ناشرة معتمدة، وهي تسعى باستمرار لانتخاب منشوراتها على أساس تلبية احتياجات مجتمع مدينة عمّان في القراءة والمعرفة، والمساهمة في الارتقاء المطّرد بحركة النشر والتأليف في الأردن والعالم العربي.

أمانة عمّان الكبرى/

مديرية الثقافة



